

Producción de textos expositivos con atención al vocabulario académico dentro de una secuencia didáctica ginebrina en un agrupamiento específico de 4º ESO*

Patricia ZARRALUQUI MERCHÁN

Universidad Pública de Navarra

patriciazarraluqui@gmail.com

Resumen: En las aulas de Secundaria se constatan habitualmente las dificultades del alumnado cuando se enfrenta a la lengua del ámbito escolar o académica. Estas limitaciones pueden condicionar su éxito o fracaso académico, ya que influirán en la adquisición de conocimientos y en la adecuación de sus producciones, en su mayor parte textos expositivos, a la situación comunicativa.

Para abordar este problema se ha acometido la enseñanza explícita del vocabulario de este tipo de lengua, ya que es uno de los aspectos del discurso académico que mayor variabilidad presenta respecto a la lengua conversacional. Para ello se ha puesto en práctica una secuencia didáctica en forma de proyecto en un agrupamiento específico de 4º ESO, caracterizado por la variedad de procedencias del alumnado y por sus dificultades en el aprendizaje. El objetivo era comprobar si realizando una atención explícita al vocabulario académico, el producto final, una infografía sobre la literatura del Romanticismo, mejora en su nivel léxico; y si el lugar de origen del alumnado y su lengua materna inflúan en el resultado.

El análisis confirmó que su trabajo explícito facilita su aprendizaje y, además, su inclusión en los textos expositivos académicos mejora su calidad.

Palabras clave: textos expositivos; vocabulario académico; didáctica del vocabulario; Aprendizaje Basado en Proyectos.

Abstract: In Secondary classrooms, students' difficulties are usually noted when faced with the academic language. These limitations can condition their success or academic failure, since they will influence the acquisition of knowledge and the adequacy of their productions to the communicative situation, being most of them expository type.

To address this problem, it is necessary to undertake the explicit teaching of the vocabulary of this type of language, because it is one of the aspects of academic discourse that has the greatest variability with respect to the conversational language.

To this end, a didactic sequence has been put into practice in the form of a project in a specific grouping of 4º ESO, characterized by the variety of origins of the students and their difficulties in learning. The objective was to check whether making an explicit attention to the academic vocabulary, the final product, an infographic about Romanticism literature, improves in its lexical level; and if the place of origin of the students and their mother language influenced the result.

The analysis confirmed that its explicit work facilitates their learning and its inclusion in academic expository texts improves their quality.

Keywords: expository texts; academic vocabulary; vocabulary didactics; Project Based Learning.

* Trabajo fin de máster del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Navarra, especialidad de Lengua Castellana y Literatura, curso 2017/2018.

I. Introducción

El lenguaje es la herramienta más poderosa que el ser humano emplea para expresar su pensamiento. Sin embargo, no son pocas las circunstancias en las que esta posibilidad se ve limitada por las deficiencias en el manejo de la lengua que presenta el alumnado para la expresión de ideas o razonamientos complejos, como se ha podido comprobar en el transcurso del estudio (cfr. § V. 2).

En el contexto del aula de Educación Secundaria esta dificultad se repite habitualmente. El alumnado no siempre puede expresar sus conocimientos porque desconoce las palabras específicas que se requiere para ello, presenta limitaciones para comprender y producir voces que hacen referencia a conceptos de las asignaturas (vocabulario técnico o específico), o aquellas que expresan procesos intelectuales (vocabulario académico), lo que condiciona la calidad de los textos que escribe, en su mayor parte expositivos.

En este estudio se intentará responder a dos preguntas de investigación, que buscan poner solución a uno de los problemas de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario académico. La primera dirige la investigación, pero la segunda será necesaria para poder llevar a cabo la primera. Se pretende investigar si prestando una atención explícita al vocabulario académico en el transcurso de un taller en la asignatura de Lengua castellana de un agrupamiento específico de 4º de la ESO, el producto lingüístico final, una infografía sobre la literatura del Romanticismo, mejora en su nivel léxico. Para ello será necesario confeccionar una lista de voces académicas que respondan a unos criterios de selección válidos, que resulte útil para los objetivos perseguidos, elaborada a partir de textos de niveles de enseñanza obligatoria.

De esta forma se aborda un campo de investigación escasamente desarrollado en español, al menos en niveles preuniversitarios. Los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC), que los centros de enseñanza están obligados a elaborar, plantean asimismo acciones conjuntas o coordinadas entre los distintos departamentos didácticos para el desarrollo de la comprensión y producción de textos en las diferentes áreas de conocimiento. Sin embargo, los objetivos mencionados en uno y otro nivel no siempre se llegan a desarrollar. La aportación de este trabajo podría ser ejemplificar una manera de cumplirlos: acometer la enseñanza del vocabulario en las distintas áreas y comprobar en qué medida la calidad de los textos expositivos que tienen que producir los estudiantes mejora.

El estudio se hará mediante la observación y el análisis de los resultados de la puesta en práctica de una secuencia didáctica en forma de proyecto con textos de literatura de 4º curso de la ESO, en un agrupamiento específico que reúne a estudiantes con dificultades para el aprendizaje.

II. Marco teórico

1. *El vocabulario académico y su papel en la enseñanza*

a) *Concepto de lengua académica y de vocabulario académico*

En primer lugar, es preciso aclarar qué se considera como lengua de instrucción o académica. En el ámbito hispánico encontramos ambos términos utilizados como sinónimos para la lengua propia de contextos académicos. Autores como Villalba (2003) o López Pérez (2007a y b) prefieren, sin embargo, denominar *lengua académica* a aquella de niveles universitarios y utilizar *lengua de instrucción* para niveles preuniversitarios. Así López Pérez (2007a: 779) dice de esta última: «aquella con la que se transmiten los contenidos curriculares en la enseñanza obligatoria y que incluye, por tanto, la lengua de las diferentes materias escolares». En este trabajo, centrado en niveles de Enseñanza Secundaria, se emplearán los dos términos como variantes sinonímicas, con la siguiente definición:

Academic language is the language used in schooling for purposes of learning. It evolves along with the knowledge students develop across the years of schooling and across different subject areas, becoming more dense and abstract as students advance. Because what takes place in school is the development of new knowledge that is specialized, the language used to construe that knowledge takes on specialized features that make it different from the language we use in living our everyday lives. (Schleppegrell, 2009: 3)

Esta lengua académica presenta características propias en todos los niveles lingüísticos, pero para esta investigación se prestará atención únicamente al vocabulario, que es donde se encuentran los rasgos que permiten organizar las palabras en el lexicón y es la sede de la parametrización de la lengua en cuestión (Liceras y Carter, *en prensa*: 3-4), a la vez que permite diferenciar a la lengua de instrucción de la lengua común (López Pérez, 2005: 52).

Este vocabulario se puede dividir en distintos tipos que sirven a fines didácticos: el vocabulario básico, el temático, el académico, el subtécnico o semitécnico y el técnico (López Pérez, 2013: 164). En la clasificación que establece López Pérez (2013: 164) el vocabulario básico es aquel que contiene las voces que se utilizan de forma cotidiana en cualquier situación de comunicación, abarca las palabras más frecuentes de una lengua sin tener en cuenta el tema (Saralegui y Taberner, 2008: 745). Siguiendo a López Pérez (2013: 164), el temático, en contraste con el básico, sí está relacionado directamente con un tema y su frecuencia depende de si se habla de ese tema o no. La diferencia que se establece con el

técnico es que este último se relaciona con áreas del conocimiento y es propio de textos o discursos especializados, además, las voces suelen ser unívocas. Una variante de este vocabulario técnico es el subtécnico, en el que algunas voces de la lengua adquieren un significado especializado en una lengua de especialidad para nombrar conceptos de esa rama del conocimiento. Se ha dejado para el último lugar el vocabulario académico, que es en el que se fija el estudio. Este tipo de vocabulario es común a todas las áreas del saber. Gracias a él se pueden plasmar aquellos procesos mentales que tienen lugar en el aprendizaje, así como las tareas que se relacionan con él. Son voces que forman parte del registro formal de la lengua general y que presentan una alta frecuencia en textos de ámbitos académicos (López Pérez, 2013: 164).

Serían aquellas palabras que no pertenecen a una disciplina concreta, sino que se encuentran en distintas ramas académicas y son necesarias para poder expresar adecuadamente los distintos procesos o contenidos, es lo que se conoce como «support vocabulary», que es «necessary for speaking or writing precisely in a variety of fields» (Schmitt y Schmitt, 2011: 5).

Otra de las razones que justifican el abordaje de este vocabulario es su frecuencia en los textos académicos a los que se enfrenta el alumnado. Como afirman Coxhead (2000 en Schmitt y Schmitt, 2011: 5) o Hyland y Tse (2007: 236), las voces que lo conforman suponen entre el 8% y el 10% del total de palabras.

b) *El trabajo del vocabulario académico en las aulas*

La enseñanza del vocabulario durante mucho tiempo se ha dejado de lado, pero, como señala García Hoz (1976: 15), es importante para el correcto desarrollo académico y social, todavía mayor cuando se habla del vocabulario de la lengua de instrucción o vocabulario académico, ya que este sirve para conceptualizar o expresar los procesos intelectuales, afirma el autor.

Debido a la dificultad que entraña y su importancia en el éxito escolar, sería conveniente abordar su trabajo en el aula. Como afirma Schleppegrell (2009: 3), «even most students whose home language is the same as the variety used in schooling face new expectations for language use at school, as learning school subjects necessarily entails using language in new ways».

De esta forma, habría que resaltar la necesidad de enseñanza explícita, porque si bien, como señalan Liceras y Carter (*en prensa*: 1-2), la adquisición del vocabulario es un proceso inconsciente, no se produce de la misma manera en el vocabulario académico. La descontextualización y su baja frecuencia en la lengua conversacional cotidiana haría necesario un trabajo explícito de las voces que lo componen.

2. *Discurso académico: bases textuales y métodos de enseñanza*

a) *El texto expositivo*¹

Siguiendo a Martínez Pasamar y Llamas Saíz (2012: 115) y a Frías Navarro (2008 [1996]: 115-116), los textos expositivos (aquellos en los que la secuencia textual predominante es la expositiva) son aquellos que tienen como objetivo principal presentar una información y a menudo incluyen explicaciones o aclaraciones para facilitar su total comprensión. Por lo que su frecuencia en el aula será alta.

Para que se dé esa transmisión de información es necesario que haya un desequilibrio en el que la parte que produce el texto tiene mayor conocimiento que la que la recibe (Martínez Pasamar y Llamas Saíz, 2012: 115). Esto forma parte de la vida cotidiana del aula, los docentes o los libros de texto transmiten nueva información que necesita ser explicada a un alumnado que la desconoce.

b) *Modelos didácticos en la enseñanza de la lengua*

Para abordar los aspectos descritos de forma conjunta, se optará por el Aprendizaje Basado en Proyectos. Un tipo de proyecto adaptado a la enseñanza de la escritura es la secuencia didáctica de la Escuela de Ginebra. Para su realización es necesario escoger un género textual que el alumnado pueda encontrarse en su vida cotidiana y que les resulte socialmente útil, una infografía sobre la literatura del Romanticismo en este caso, que se trabajará a través de talleres que aborden distintos aspectos del género (Aznárez, 2018: 6).

Se escogió la infografía porque podía resultar un género atractivo para el alumnado, ya que los elementos visuales suponen una parte esencial. A su vez, era útil para realizar un acercamiento más sencillo a los textos expositivos, gracias a los pequeños fragmentos que los estudiantes debían incluir en sus producciones.

1. Se empleará la denominación «texto expositivo» para nombrar aquellos textos en los que la base o secuencia textual predominante sea la expositiva, sabiendo que es muy difícil que se den textos puros.

III. La investigación en el aula: objetivos y metodología

El trabajo parte de la hipótesis de que la enseñanza explícita del vocabulario académico en el trabajo con textos expositivos de las distintas materias de Secundaria conduce a una mayor calidad de estos en el plano léxico.

Los objetivos de la investigación son:

- a) Comprobar si realizando una atención explícita al vocabulario académico en el transcurso de un taller en la asignatura de Lengua castellana de un agrupamiento específico de 4º de la ESO, el producto lingüístico final, una infografía sobre la literatura del Romanticismo, mejora en su nivel léxico.
- b) Observar si las variables «lengua materna» del estudiante y «lugar de origen» influyen en el aprendizaje-adquisición del vocabulario académico.

Para la consecución del primer objetivo, se tuvo que elaborar una lista de voces académicas, ya que en castellano no fue posible encontrar una lista que sirviese para los objetivos de la investigación. Finalmente, se escogieron cincuenta y cinco voces, que fueron trabajadas de forma explícita para mejorar tanto la receptividad como la productividad del alumnado. Se pretendía que los estudiantes fuesen capaces de entenderlas en la comprensión lectora de los textos de partida y de utilizarlas en sus propias infografías.

Por otro lado, para la secuencia didáctica se optó por el Aprendizaje Basado en Proyectos creyendo que era el método más adecuado a las características de la muestra, un agrupamiento específico de estudiantes con dificultades para el aprendizaje. Como objetivo secundario, se comprobará si los proyectos y el trabajo en grupo permiten abordar contenidos de Literatura de una forma que resulte más atractiva para el alumnado.

1. Metodología

Para la elaboración del estudio se seleccionó una muestra de 10 alumnos de 4º de la ESO de modelo G de un instituto público de Navarra, en el curso 2017-2018. Se trata de un agrupamiento con unas características especiales. Es un desdoble que realizan en el centro para dar una mejor atención a un alumnado con dificultades para el aprendizaje. La mayoría de los estudiantes procede de 3º del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR).

Un alto porcentaje de este alumnado es de procedencia extranjera, aunque la mayoría llevan muchos años escolarizados en el sistema educativo español, y su lengua materna es otra distinta al castellano, lo que dificulta en muchas

ocasiones su desarrollo escolar. Algunos de ellos también mantienen esta lengua materna con sus familias.

Las edades de la muestra van de los 15 a los 17 años, ya que hay algún alumno repetidor que no está en el curso que le correspondería por edad.

Tabla 1. Descripción de la muestra

| Variables sociolingüísticas | | Número de informantes |
|---------------------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Sexo | Hombre | 3 |
| | Mujer | 7 |
| Edad | 15 | 4 |
| | 16 | 4 |
| | 17 | 2 |
| Lugar de origen | Pamplona | 3 |
| | Otras ciudades de España | 1 |
| | América Latina | 3 |
| | África | 3 |
| Lengua hablada con la familia/materna | Español | 5 |
| | Árabe | 1 |
| | Lenguas nativas africanas | 4 |
| Idiomas que conoce | Dos | 5 |
| | Tres | 4 |
| | Cuatro o más | 1 |

La muestra condicionó la manera en la que se realizó el estudio. Se optó por la investigación-acción, ya que se iba a trabajar desde dentro del aula poniendo en práctica una intervención. Para ello se diseñó una unidad didáctica en la que se trabajasen los distintos objetivos. Debido a las capacidades del grupo se escogió la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos para comprobar si este era más apropiado y resultaba más motivador para un grupo que habitualmente presentaba limitaciones para trabajar en el aula.

Se escogió la secuencia ginebrina porque su estructuración por talleres permitía abordar distintos aspectos de un género aplicable al ámbito académico como es la infografía. En ella se podían encontrar los elementos objeto de estudio: el vocabulario académico y los textos expositivos.

a) *Variables de investigación*

Para la realización del estudio ha sido necesario establecer unas variables de investigación que permitieran analizar los datos obtenidos en la intervención en el aula.

Una de las variables esenciales era la de «sujeto» o «grupo». Se tienen en cuenta las dos porque dependiendo del aspecto que se analice, será más interesante atender a los estudiantes individualmente o mantener la división por grupos. Otra de las variables independientes que se tuvo en cuenta es la «lengua materna», así como el «lugar de origen».

Como variables articuladoras del estudio aparecen el «número de voces académicas» incluidas y la «calidad global de los textos expositivos» producidos por el alumnado. Relacionada con la primera, también se encuentra la variable «número de voces académicas correctas».

Por otro lado, el resto de talleres, en los que la producción del alumnado no era tan significativa y no permitía obtener suficientes datos como para analizarlos según las variables comentadas, se estudiaron teniendo en cuenta otros parámetros que podían aportar otro tipo de datos acerca de su realización, como la «motivación e interés», la «actitud» o el «trabajo en grupo».

b) *Materiales e instrumentos para la investigación*

Para llevar a cabo la investigación se han empleado distintos materiales que han permitido la observación y la recogida de los datos:

- Diario de clase: se ha empleado para poder realizar un seguimiento de todo lo acontecido en el aula. Se ha prestado especial atención a la motivación del alumnado, así como a las dificultades con las que se encontraban.
- Cuestionario inicial: en él se incluían preguntas relacionadas con las variables sociolingüísticas relevantes para la investigación². Además, tam-

2. El modelo de cuestionario sociolingüístico se ha elaborado adaptando el empleado en el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible o DispoLex. Un proyecto dirigido y coordinado por Humberto López Morales, que busca confeccionar diccionarios de disponibilidad léxica para cada zona de habla hispana.

bién se les preguntó sobre su comprensión del vocabulario académico y su conocimiento acerca de los textos expositivos.

- Pretest: se utilizó para realizar un diagnóstico de la situación gracias a distintas actividades de recepción y de producción en las que aparecían distintas voces de vocabulario académico.
- Secuencia didáctica: la intervención didáctica que se ha puesto en práctica ha sido un proyecto en el que se ha creado una infografía como producto final sobre la literatura del Romanticismo (cfr. § IV).
- Entrevista con la profesora ordinaria del grupo: para conocer más de cerca al grupo en el que se iba a realizar la investigación, era preciso entrevistarse con la profesora ordinaria de Lengua castellana y Literatura. Además, ella estuvo presente durante toda la intervención y ayudó a la investigadora a tomar las mejores decisiones.

IV. La secuencia didáctica

La secuencia didáctica pretende trabajar de forma implícita y explícita los términos de vocabulario académico detallados en la lista previamente establecida (cfr. § IV. 2). Gracias a la secuencia didáctica se busca que los alumnos desarrollen la receptividad de esos términos y que lleguen a la productividad, es decir, que actualicen esas voces en sus textos expositivos escritos y orales.

La duración de la secuencia fue de ocho sesiones, que tuvieron lugar en el tercer trimestre de la asignatura de Lengua castellana y Literatura del curso 2017-2018. Los alumnos tenían que elaborar por grupos de cuatro una infografía sobre la literatura del Romanticismo en la que incluyeran textos expositivos con su correspondiente vocabulario académico.

La secuencia didáctica adopta una estructura por talleres, similar a las secuencias ginebrinas. En primer lugar, se plantea un taller de motivación y propósito de la producción escrita (sesión 1) para presentar el proyecto al alumnado y despertar su interés a través de actividades en las que predominan las imágenes y los colores llamativos. El segundo taller sirve para la identificación del género (sesión 1), en el que se realizan actividades para diferenciar las infografías de otros géneros informativos. En él también se reflexiona acerca de la intención del género y se plantea al alumnado cuál va a ser el producto final u objetivo de su trabajo: exponer sus infografías al resto de la clase y decorar con ellas el instituto, además de aprender acerca de la literatura del Romanticismo. También se aborda la estructura del género textual (sesión 2), aunque de forma secundaria.

El más importante y el que centra gran parte del estudio es el taller sobre los aspectos lingüísticos del género en el que se trabaja el vocabulario académico con distintas actividades (sesión 2, 3 y 4). En la elaboración de estas actividades se tiene en cuenta también la metodología de las inteligencias múltiples, especialmente indicada para dar cauce a las medidas de atención a la diversidad necesarias para este grupo.

Todos los talleres, como se ha dicho, están encaminados a la elaboración de la infografía que se realiza en el taller de producción final, para el que se dedican cinco sesiones. Además, en la última sesión tienen que exponer la infografía al resto de grupos. Tanto en la infografía como en la exposición, el alumnado tiene que utilizar la teoría que se le ha repartido previamente e incluir algunas de las voces académicas que se trabajan.

1. *Objetivos de la Secuencia didáctica*

La realización de la secuencia persigue unos objetivos concretos:

- Desarrollar la capacidad de reflexión, análisis y síntesis de un texto.
- Ser capaz de comparar y establecer relaciones entre textos de diferentes géneros.
- Respetar las normas de interacción y participar de forma ordenada y activa en el aula.
- Trabajar en grupo siguiendo unas normas básicas de cooperación y cumpliendo con el rol asignado.
- Conocer qué es el vocabulario académico y ampliar la receptividad y la productividad de las voces de vocabulario académico.
- Fomentar la reflexión metalingüística.
- Elaborar textos expositivos mixtos: infografías.
- Usar las TIC para obtener materiales.
- Exponer oralmente adecuándose a la situación y a su audiencia.
- Escuchar atentamente para analizar los textos y las exposiciones del resto de grupos.
- Evaluar según unos criterios establecidos su trabajo y el del resto de grupos.
- Conocer y comprender el movimiento cultural y la literatura del Romanticismo.

2. *Lista de vocabulario*

La elaboración de la secuencia didáctica exigía realizar una selección de voces de vocabulario académico para incluirlas en las distintas actividades que resultara útil para los objetivos propuestos.

Por estos motivos, ha sido necesario confeccionar una lista aplicable a la secuencia didáctica. Para ello se tuvo en cuenta el libro de texto de 4º de ESO que emplea el alumnado en la asignatura de Lengua castellana y Literatura. La muestra de textos de los que se obtuvieron las voces no es muy amplia, pero coincidía con los textos que el alumnado emplea en dicha asignatura.

De la primera selección se obtuvieron más de quinientas voces de vocabulario académico. Se observó que las clases predominantes eran los verbos y los sustantivos de la misma familia léxica de esos verbos («desarrollar-desarrollo»), hecho que coincide con otros listados de voces académicas realizados por autores como López Pérez (2007a).

El número de voces que había que elegir para el estudio debía ser necesariamente reducido. De estas, la autora seleccionó aquellas voces susceptibles de aparecer en textos académicos de diferentes áreas del saber; es decir, se dio prelación a las voces generales sobre los términos de las diferentes disciplinas.

Además, se priorizaron los verbos y los sustantivos, las dos clases más abundantes, aunque se mantuvieron algunos ejemplos del resto de las categorías. A su vez, se agruparon como una única voz los términos que pertenecían a una misma familia léxica.

El siguiente criterio establecido fue el de la frecuencia y alcance. De esta forma, se consideró que el trabajo explícito de aquellas que aparecían en más ocasiones y en un mayor número de textos sería más útil para el alumnado.

Por último, se eliminaron las palabras que, a juicio de la investigadora, podrían resultar demasiado fáciles por pertenecer a un registro menos formal, como «completar» o «conocer», y aquellas más difíciles que el alumnado no iba a ser capaz de interiorizar, como «regirse» o «atribuir».

Finalmente, se consiguió reducir la lista a cincuenta y cinco voces. Estas son las que se introdujeron en las actividades de la secuencia didáctica que trabajaban el vocabulario.

Tabla 2. Lista de vocabulario

| | |
|-----------------------|--------------------|
| 1 Abundar | 29 Establecer |
| 2 Acentuar | 30 Evidenciar |
| 3 Adaptarse | 31 Exponer |
| 4 Adquirir | 32 Expresar |
| 5 Ámbito | 33 Expresión |
| 6 Aparecer | 34 Finalidad |
| 7 Aumentar | 35 Generalmente |
| 8 Basarse en | 36 Lograr |
| 9 Característica | 37 Manifestación |
| 10 Caracterizarse por | 38 Oposición |
| 11 Causar, causa | 39 Predominar |
| 12 Centrarse en | 40 Preferentemente |
| 13 Coincidir | 41 Presentar |
| 14 Combinar | 42 Prevalecer |
| 15 Complejidad | 43 Provocar |
| 16 Componer | 44 Rasgo |
| 17 Concentración | 45 Rechazar |
| 18 Contradicción | 46 Recurso |
| 19 Convertirse en | 47 Representar |
| 20 Denominado | 48 Representativo |
| 21 Desarrollarse | 49 Resultado |
| 22 Destacar | 50 Significativo |
| 23 Disminuir | 51 Sintetizar |
| 24 Dominar | 52 Surgir |
| 25 Elemento | 53 Surgimiento |
| 26 Eliminación | 54 Término |
| 27 Ensalzar | 55 Tratarse de |
| 28 Especialmente | |

3. Principios metodológicos

La secuencia didáctica planteada parte de una serie de principios metodológicos que están presentes en las distintas actividades que se realizan. Por un lado, el diseño de la intervención en forma de proyecto pretende cumplir con la atención a la diversidad planteada en el currículo oficial.

Con este mismo objetivo, se optó por incluir actividades que trabajasen las inteligencias múltiples de Gardner. En primer lugar, se tuvo en cuenta la inteligencia lingüística, que engloba el total de la secuencia. Pero también se han incluido actividades que trabajen la inteligencia visual-espacial; por ejemplo, el alumnado podía relacionar palabras con su correspondiente categoría gramatical gracias al color en el que aparecían, cada uno de ellos vinculado con una

categoría. Otra de las inteligencias que se tuvo en cuenta fue la cinésica, ya que se permitía que los estudiantes se moviesen por el aula para elaborar un mural con palabras y sus definiciones, encontrando parejas por las mesas. Además, se buscaba incentivar la capacidad creativa del alumnado en la elaboración de sus infografías.

La secuencia didáctica también desarrolló algunas de las denominadas Competencias Clave, recogidas en el currículo oficial. Entre ellas, la Competencia Lingüística, la Competencia Digital, Aprender a aprender, las Competencias Sociales y cívicas, la Competencia Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, por último, la Competencia de Conciencia y expresiones culturales.

Además, para diseñar las actividades que trabajaban el vocabulario académico se tuvieron en cuenta distintas estrategias de enseñanza de vocabulario. Entre ellas destaca la repetición o la acotación del número de voces que se iban a trabajar.

Otro de los principios que guiaron la elaboración de la secuencia fue la búsqueda de la motivación constante del alumnado a través de ejemplos cotidianos, ejercicios lúdicos o estímulos visuales, por ejemplo.

V. Discusión de resultados

1. *Cuestionario inicial*

El cuestionario inicial de la investigación (cfr. § Anexo 1) servía tanto para configurar un perfil sociolingüístico de los participantes en el estudio, como para conocer las impresiones del alumnado acerca del vocabulario académico y de los textos expositivos.

Como ya se ha comentado antes, la muestra se compone de diez alumnos de 4º de ESO y se caracteriza por la diversidad cultural de los informantes. De ellos, solo cuatro han nacido en España, el resto provienen de América Latina y África, tres de cada lugar.

También es interesante tener en cuenta el idioma hablado en la familia, que podría considerarse como lengua materna. Predominan los casos de alumnado que habla español, principalmente los nacidos en España y en América Latina. Sin embargo, resultan llamativos los cuatro casos de estudiantes que mantienen en el ámbito familiar lenguas nativas africanas: wolof, mandiako, senegalés o pidgin english. El uso de lenguas maternas distintas al español es una variable que se tendrá en cuenta para comprobar si influye en la adquisición de vocabulario académico.

En principio, se podría pensar que estos estudiantes, por el hecho de hablar en una lengua diferente con sus familias, contando por lo tanto con una menor exposición al español que estudiantes de un entorno hispanohablante, podrían estar en desventaja respecto al conocimiento de voces académicas o de voces que pertenecen a un registro formal. Si fuera así, contarían con un vocabulario potencial menos desarrollado y el aprendizaje del vocabulario académico se haría fundamentalmente en las aulas.

Como ya se ha dicho, en el cuestionario inicial también se quiso conocer cuáles eran las impresiones de los estudiantes acerca de la lengua empleada en el ámbito escolar y si sabían qué eran los textos expositivos. En primer lugar, se les preguntó si tenían problemas para entender las instrucciones de las actividades que realizan en el instituto. La gran mayoría (8 de 10) afirmó tener problemas para entender las instrucciones de los ejercicios solo a veces, pero teniendo en cuenta lo que contó la profesora ordinaria de Lengua en la entrevista inicial, esto no parecía ser así, ya que el alumnado tenía serias dificultades para entender los enunciados y resolver las actividades.

También se les preguntó si creían que la lengua que empleaban los profesores en el aula era difícil. Según las respuestas (todas se encontraban en las categorías de «A veces», 6 estudiantes, y «Nunca», 4 estudiantes), parece que este no presenta grandes dificultades para entender la lengua de las asignaturas, caracterizada por una alta frecuencia de voces de vocabulario académico. Sin embargo, estas no coinciden con las dificultades detectadas en el pretest. Algo similar ocurre con lo que contestaron acerca de la lengua empleada en los libros o ejercicios. Solo uno de ellos dijo que le parecía difícil «Muchas veces».

Como el propósito del estudio era comprobar si realizando una atención explícita al vocabulario académico mejoraba la calidad de los textos expositivos al menos en el plano léxico, también se quiso conocer si sabían qué eran los textos expositivos. Siete de ellos dijeron que sí sabían lo que eran, frente a tres que aseguraban que no. Aunque la gran mayoría afirmó saber lo que es un texto expositivo, únicamente un alumno contestó que sabía cuáles eran sus partes, si bien no se le pedía que especificase cuáles eran.

2. *Pretest*

La predisposición inicial para la realización del pretest (cfr. § Anexo 2) fue bastante negativa. Se les planteó como un reto, ya que se les advirtió de su dificultad, pero se les intentó transmitir confianza diciéndoles que eran capaces de realizarlo.

Finalmente, lo realizaron de forma adecuada, aunque en más de una ocasión comentaron que era muy difícil y que no sabían hacerlo. Esto ya anticipaba cómo iban a ser los resultados obtenidos.

En primer lugar, se realizó un análisis cuantitativo de los datos obtenidos en el pretest. De un total de 31 puntos, la media de puntos obtenidos por el alumnado fue de 10,95. No llegaron a la mitad.

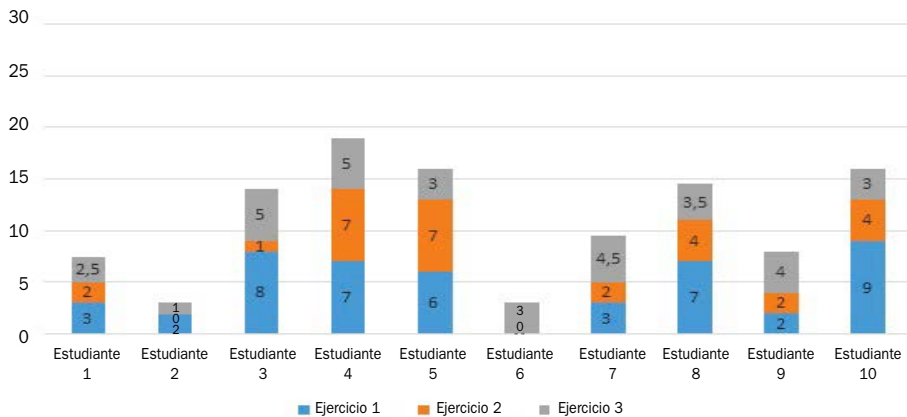


Figura 1. Puntuaciones obtenidas en el pretest.

El primer ejercicio del pretest se basaba principalmente en comprobar la receptividad de las voces de vocabulario académico antes de la intervención didáctica. Para ello, se le facilitaron al alumnado los sinónimos que podían emplear para sustituir las voces de vocabulario académico que aparecían subrayadas en el texto del ejercicio.

A pesar de las facilidades que se otorgaron, la media de aciertos fue bastante baja: 4,6 sobre 15 o 3,07 sobre 10. No llega a la mitad de aciertos de media.

Si se atiende individualmente a cada una de las voces del ejercicio 1, solo hay dos casos en los que las respuestas correctas superan el 50% (6 de 10); estos son los pares «decir» / «expresar» y «expresiones» / «manifestaciones». Como se puede ver, en los dos casos aparece una voz que tiene como lexema «expres-», por lo que más del 50% del alumnado tendría esa familia léxica interiorizada. El alto número de aciertos puede deberse a que se trata de voces que no son exclusivas del ámbito académico, sino que forman parte del dominio conversacional.

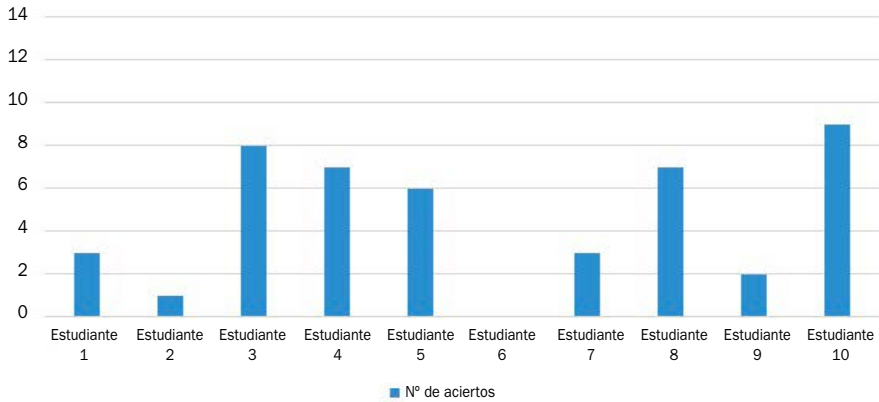


Figura 2. Número de aciertos en el primer ejercicio.

En cuanto al resto de voces, destaca el par «ser» / «referirse a» con un 50% de aciertos (5 sobre 10). Un resultado sorprendente, porque, aunque «ser» forme parte de la lengua cotidiana y puede considerarse una voz fácil para el alumnado, no lo es así «referirse a».

Como se puede observar con estos datos, es llamativo el número de voces con un porcentaje de aciertos muy bajo; por ejemplo, hay tres casos en los que solo un alumno es capaz de contestar correctamente; estos son: «propiedad» / «característica», «principal» / «dominante» y «subida» / «valorización». Aunque el fallo en los dos últimos ejemplos puede ser comprensible porque presentan, al menos una de las dos palabras, un alto grado de dificultad, llama la atención el caso de «propiedad» / «característica», que pueden considerarse más accesibles por ser palabras constantes en la lengua académica.

La estructura del segundo ejercicio era similar a la del primero, pero pretendía comprobar también la productividad. En este caso, el alumnado tenía que sustituir las diez palabras subrayadas por sinónimos, pero estos no eran facilitados.

La dificultad del ejercicio era mayor y se reflejó en las puntuaciones obtenidas. La media de aciertos es de 2,9 sobre 10, mientras que en el primero era de 3,07 sobre 10; aunque, como se puede comprobar en el siguiente gráfico, las puntuaciones eran muy diversas, dándose dos casos con 7 aciertos y otros dos con 0.

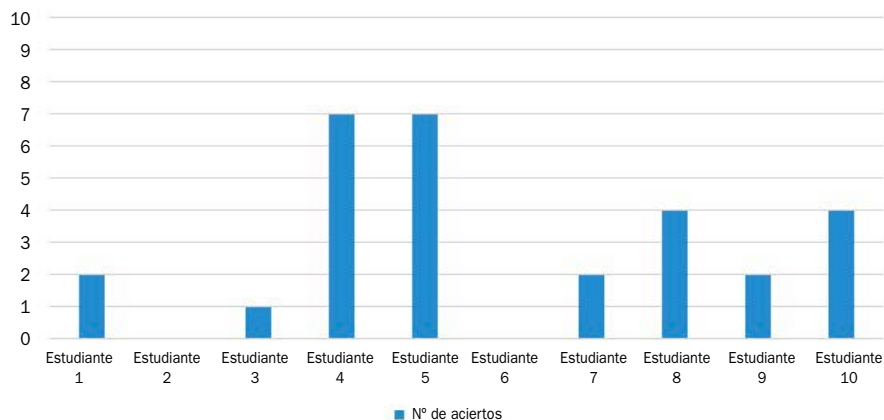


Figura 3. Número de aciertos en el segundo ejercicio.

Si se atiende individualmente a cada voz, destaca con 6 aciertos «apareció», con sinónimos como «surgió» (5 veces) o «llegó» (1 vez)³. El alto número de respuestas correctas puede deberse a dos cuestiones. Por un lado, podría considerarse una voz de vocabulario académico fácil en comparación con otras que aparecían en el ejercicio como «prevaleció». El conocimiento del que se dispone de una palabra tiene distintos grados y ser capaz de producir un sinónimo de la voz señalada implica que el alumnado dispone de una red semántica en la que esa palabra está inmersa y es capaz de establecer relaciones con otras similares (semánticamente, fonéticamente, sintácticamente, etc.). La segunda razón tiene que ver con el planteamiento del pretest. Esta voz ya aparecía en el ejercicio 1 y tres de los informantes que la acertaron en el ejercicio 2 la habían relacionado bien con su sinónimo en el ejercicio anterior. Podía funcionar como pista para la realización del segundo ejercicio.

Son también relevantes las dos voces que aciertan el 50% del alumnado, estas son: «significativos» y «aumentó». El alto grado de acierto en «significativos» es sorprendente porque podría considerarse difícil en comparación con otras de las que aparecen en el ejercicio que, sin embargo, tienen menos aciertos, como «expresión» (1 acierto) o «especialmente» (2 aciertos).

Por otro lado, destaca el caso de «caracterizado», que no fue sustituido correctamente por ningún estudiante. Podría parecer sencillo el ejemplo porque pertenece a la misma familia que «características», que contaba con 4 aciertos en

3. Aunque el verbo «llegar» no pueda considerarse como un sinónimo total de «aparecer», en el texto del pretest podía funcionar como sinónimo referencial.

el primer ejercicio, pero es más difícil en el contexto y la forma en la que aparece encontrar un sinónimo que pueda funcionar correctamente.

En cuanto al tercer ejercicio del pretest, este se trataba de una actividad de producción. El alumnado tenía que elaborar tres oraciones usando en cada una de ellas como mínimo dos voces de vocabulario académico de una lista que aparecía en el ejercicio.

La libertad que se le daba para su elaboración hizo que la corrección fuera más complicada. Muchos de los estudiantes redactaban oraciones descontextualizadas, que, si bien no eran incorrectas, tampoco permitían comprobar con seguridad que entendían y sabían utilizar correctamente las voces escogidas. Algunos ejemplos podrían ser: «Él afirmó su causa», «Se basó en analizar su alrededor» o «Ayer identifiqué un rasgo familiar».

Además, en otros casos, las voces de vocabulario académico aparecían empleadas con significados propios del habla conversacional, ya que algunas de ellas, dependiendo de la acepción empleada, pueden considerarse académicas o no. Por ejemplo: «El dueño de la *propiedad* afirmó la reunión» o «Me pidieron identificar si la casa era de mi *propiedad*».

Los condicionantes comentados hacen que la media de aciertos sea más alta en este caso: 3,45 sobre 6 o 5,75 sobre 10.

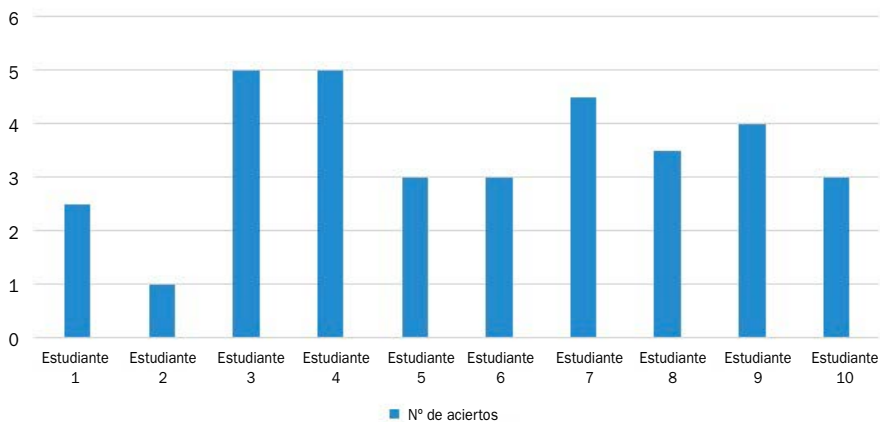


Figura 4. Número de aciertos en el tercer ejercicio.

Si se comparan con los resultados de los ejercicios anteriores, hay algunos casos en los que la alta puntuación en esta actividad resulta sorprendente, como puede ser el del Estudiante 6, que había obtenido 0 puntos en los otros dos. La

libertad en la creación y el empleo de las voces optando por otras acepciones condicionó los resultados. No era posible determinar con exactitud su grado de comprensión.

Por último, los datos recabados en el pretest demuestran la carencia tanto de recepción como de producción que el alumnado presenta en cuanto a las voces de vocabulario académico. Las palabras trabajadas en el pretest son ejemplos que pueden aparecer en su vida escolar frecuentemente y su desconocimiento puede desencadenar importantes dificultades de comprensión de ejercicios, instrucciones, textos, etc. A su vez, si esta carencia no se trabaja, los problemas se acrecentarán cuando este alumnado llegue a etapas superiores. Si no tiene una base previa, será más difícil que comprendan nuevas voces más complicadas, así como utilizarlas en la producción de textos académicos complejos. Por tanto, se justifica la necesidad de trabajar este tipo de vocabulario en el aula de Educación Secundaria.

3. *Secuencia didáctica*⁴

La discusión de los resultados obtenidos en la secuencia didáctica se va a llevar a cabo manteniendo la distinción por talleres porque resulta más fácil seguir la reflexión y agrupar las actividades realizadas.

a) *Taller de motivación y propósito de la producción escrita*

El objetivo de este taller era presentar al alumnado el proyecto y motivarlo para su realización. Se optó por incluir imágenes llamativas, diferentes tipografías, colores y tamaños en el Power Point que se empleó para ello. La respuesta del alumnado fue bastante positiva. Desde un primer momento demostró interés en lo que se le estaba contando. Se quiso llamar su atención a través de ejemplos cotidianos de infografías sin explicarle de qué género se trataba.

La actitud era muy positiva, atraídos por la novedad y por formar parte de una investigación. Se les pidió que intentasen intuir rasgos de los aspectos presentados. Varios estudiantes participaron activamente y permitieron que la presentación se desarrollase de forma satisfactoria.

4. A pesar de que las infografías se realizaban por grupos, se utilizaron medios en la investigación para analizar las producciones del alumnado de forma individual, como se podrá comprobar en el análisis de los resultados.

b) *Taller de identificación del género textual frente a otros géneros*

El Taller de identificación del género textual frente a otros géneros fue uno de los más productivos. Se trabajó mediante una metodología inductiva y, sorprendentemente, los estudiantes respondieron de una manera muy positiva. Se necesitaba gran implicación por su parte porque las actividades planteadas requerían una colaboración activa.

Mientras la investigadora iba mostrando los ejemplos de los distintos géneros, tenían que comentar en alto y de forma ordenada cuáles creían que eran los rasgos distintivos de las infografías en comparación con los ejemplos de otros géneros que estaban observando.

Aunque destacó la participación de algunos de los estudiantes, la mayoría de ellos mostraron gran atención y actitud proactiva. Respondían a las preguntas de la investigadora sin que tuviera que insistir. Gracias a esas preguntas fueron capaces de averiguar todos los rasgos del género.

Necesitaban comprender las características de las infografías para realizar correctamente el siguiente ejercicio en el que debían marcar en un cuadro los rasgos que definían el género. La mayoría del alumnado lo resolvió sin dificultad, aunque uno de los estudiantes, el 6, tuvo que pedir ayuda constantemente porque su conocimiento del español es muy limitado.

c) *Formación de grupos y taller de estructura externa*

La elaboración de la infografía iba a realizarse por grupos de cuatro alumnos. La profesora ordinaria del grupo comentó que no solían trabajar en grupo, así que recomendó dejarles libertad y que fueran ellos los que eligiesen con quién querían trabajar. La decisión fue bastante acertada, ya que la formación de los grupos fue sencilla. Además, la capacidad de los estudiantes del grupo era muy similar, por lo que se crearon grupos bastante homogéneos.

Los agrupamientos eran necesarios para abordar el siguiente taller, el de estructura externa. En él se les explicaba detalladamente en qué consistía el trabajo que iban a realizar prestando especial atención a los elementos de la estructura externa del género.

Según las características del grupo, era necesario detallarles y dejarles por escrito todos los pasos y contenidos que debían incluir en sus trabajos. Además, en este taller, tenían que repartirse los roles que iban a cumplir dentro de su grupo: coordinador, diseñador, encargado de buscar la información y de los materiales y encargado de la presentación oral. A pesar de que no estaban acostumbrados a esta dinámica de trabajo, consiguieron cumplir con sus funciones para realizar el

producto final. La profesora ordinaria del grupo comentó que no era fácil lograr el grado de responsabilidad que demostraron en el proyecto, ya que cuidaron los materiales, trajeron a clase lo que se les había pedido y terminaron a tiempo sus proyectos, llevándose incluso trabajo a casa.

En cuanto a los aspectos de la estructura externa trabajados (imágenes, textos breves y distribuidos por el espacio, dibujos, etc.), los trabajos finales demuestran que el alumnado fue capaz de interiorizarlos. Cada grupo logró introducirlos con mayor o menor acierto, pero en todas las infografías se podían observar al menos alguno de ellos.

d) *Taller de aspectos lingüísticos*

El taller de aspectos lingüísticos era una de las partes más relevantes de la secuencia, por ello se le dedicaron más sesiones y más actividades. En él se realizaron distintos ejercicios para trabajar el vocabulario académico, uno de los elementos estructuradores del estudio.

En primer lugar, se pretendía que fuese el alumnado el que descubriese por sí mismo el significado de las voces de vocabulario académico que aparecían marcadas en la teoría que se les entregó sobre el Romanticismo. Como todavía no se había trabajado el vocabulario, era posible anticipar el resultado. La mayoría del alumnado solo era capaz de comprender las voces o de sustituir aquellas más comunes en el habla cotidiana, como «características» o «expresar».

En esta primera actividad, las impresiones fueron que el alumnado con el español como lengua materna era capaz de comprender más voces que los que tenían otras lenguas como L1.

Uno de los objetivos del taller era que fuesen los propios estudiantes los que reflexionasen y llegasen a las respuestas adecuadas. Uno de estos casos tuvo lugar cuando asociaron cada color de las palabras que se les repartieron, con su categoría gramatical correspondiente. La investigadora fue haciendo preguntas para que fueran capaces de hacerlo y participaran activamente, mientras apuntaba los emparejamientos en la pizarra. Aunque tuvieron dudas, entre todos consiguieron establecer las relaciones correctas.

Además, los emparejamientos de color y clase de palabra se dejaron escritos en la pizarra para facilitar el desarrollo de la siguiente actividad. Se les repartieron, además de las voces antes mencionadas, las definiciones de cada una de ellas con su color correspondiente. Tenían que trabajar en grupo para relacionar cada palabra con su definición. Los tres grupos trabajaron de forma muy satisfactoria. Se pretendía fomentar la inteligencia cinésica, ya que podían estar de pie y moverse para colocar las parejas por las mesas. El grupo 1 terminó antes y

se le pidió que fuese pegando las palabras, con su correspondiente definición al lado, en una cartulina que luego iba a funcionar como diccionario para el resto de actividades del taller y para la producción final.

Una vez que conocían las palabras y eran capaces de asociarlas con su significado, se introdujo una actividad de producción. Se asignó a cada grupo dos voces de vocabulario académico de las trabajadas previamente. Estas eran: «componer», «exponer», «característica», «desarrollarse», «expresar» y «representar». Se escogieron porque se consideraban representativas y relevantes, ya que presentan una alta frecuencia en las aulas. Tenían que realizar una constelación léxica con palabras que ellos vincularan con los dos núcleos que se les habían asignado.

A pesar de que el alumnado fue capaz de incluir algunas palabras relacionadas con los núcleos, la falta de tiempo no permitió dedicar más atención a la actividad. El grupo 1 fue el que más palabras produjo, cinco en cada núcleo; además, muchas de ellas pertenecían también al vocabulario académico, como: «elaborar» (en relación con «componer») o «divulgar» (en relación con «exponer»). El resto de grupos tuvo una media de 2,75 voces por núcleo.

Para finalizar el taller de aspectos lingüísticos se quiso apostar por una actividad lúdica por equipos, gracias a unas tarjetas de vocabulario y distintas pruebas, entre las que se encontraban la búsqueda de sinónimos de la palabra que les tocase o producir una oración. El alumnado respondió de forma muy positiva. Podían ayudarse entre los miembros del grupo para conseguir la máxima puntuación y así lo hicieron. Fue una forma más amena de trabajar, que despertó su interés y además incluía actividades muy completas, ya que había pruebas de recepción y de producción.

e) *Taller de producción final: la infografía*

El tipo de intervención didáctica que se llevó a cabo, un proyecto, no pedía la realización de un postest o prueba final para comprobar la eficacia de la misma, sino que bastaba con analizar el producto elaborado por el alumnado, es decir, su infografía.

■ *Voces académicas*

En las infografías, el alumnado tenía que incluir entre 20 y 25 voces de vocabulario académico de las que se habían trabajado en la secuencia didáctica.

Disponían para ello de la lista de vocabulario entregada previamente y del diccionario elaborado en clase como resultado de una de las actividades (cfr. § V.3.d).

Destacó el grupo 2 con un total de 35 voces incluidas, pero estos resultados será necesario interpretarlos cruzando otras variables, ya que esa alta frecuencia no es representativa por sí misma. Por otro lado, los tres grupos cumplieron con las indicaciones dadas e incluyeron, como mínimo, 20 voces de vocabulario académico, 23 el grupo 1 y 26 el grupo 3.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta si esas palabras estaban empleadas correctamente atendiendo a su significado y al contexto de uso, así como a la forma en la que el alumnado las incluía en sus textos.

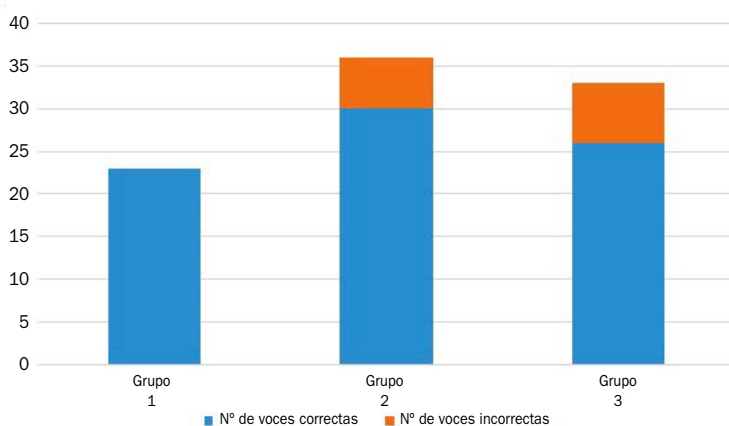


Figura 5. Resultado voces académicas infografías.

Como se puede observar (cfr. § fig. 5), el primer grupo es capaz de emplear el 100% de las voces académicas correctamente. Que el número total sea menor se debe a que es el grupo que menos texto incluyó en su infografía, tanto porque fue capaz de resumir mejor los materiales entregados, como porque se olvidaron de incluir uno de los apartados.

En cuanto al grupo 2⁵, ocurre justo lo contrario. Incluyen muchas voces, pero también demasiado texto en su infografía. La mayor cantidad de texto lleva implícito un mayor número de voces académicas. Por otro lado, no todas las palabras están bien empleadas, sino que 6 de ellas (16,67%) aparecen utilizadas incorrectamente. Por ejemplo: «La historia *se cambia* en una de las principales fuentes de

5. En este grupo había dos alumnos que, si bien participaron en el proyecto, no forman parte de la investigación por distintos motivos. Solo se tendrá en cuenta su aportación en este punto para poder reflejar el número total de voces que aparecen en la infografía y poder compararla con las otras dos.

inspiración». En la teoría entregada, aparecía «se convierte» y se les indicó que no debían repetir las voces de vocabulario académico que ya tenían en esos textos, sino que debían realizar sus propias producciones y sustituirlas por sinónimos. En este ejemplo se puede ver que han entendido parte del significado de «convertirse en», sin embargo, no son capaces de producir un sinónimo adecuado al contexto.

Con el grupo 3 ocurre algo parecido que con el 1, el texto que aparece en la infografía está más resumido y, por tanto, la cantidad de voces académicas es menor. El porcentaje de voces incorrectas es mayor que en los grupos anteriores (21,21%). Por ejemplo: «Su poesía es el área de una contradicción constante». Cabe destacar que, de esas siete voces incorrectas, 5 pertenecen al mismo estudiante.

Para realizar el análisis posterior, es interesante detallar el número de voces que fue capaz de producir cada uno de los estudiantes. Se les pedía que firmaran la parte que él o ella había realizado en su trabajo grupal para después llevar a cabo el análisis correctamente y comprobar si se había producido una evolución.

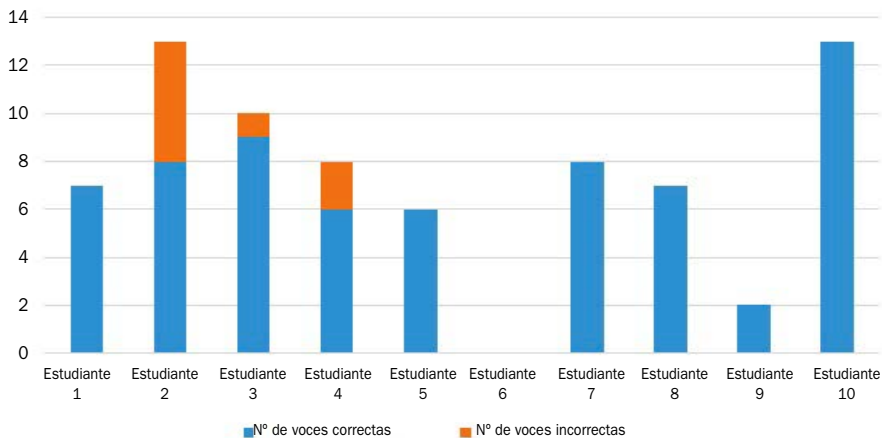


Figura 6. Resultados voces académicas individuales.

La mayoría del alumnado es capaz de producir voces de vocabulario académico empleadas correctamente. Sin embargo, es relevante la variabilidad que existe entre el número total de voces, que van de 0 a 13, con 7,4 palabras de media. Como se puede comprobar, la mayoría del alumnado, 6 de 10, es capaz de emplear todas las palabras adecuadamente.

Para valorar la productividad real sería conveniente tener en cuenta únicamente aquellas voces utilizadas correctamente. Por ejemplo, en el caso del estudiante 2, aunque sea uno de los que más voces incluye, si se atiende a las correc-

tas, se queda dentro de la media. La media de voces empleadas correctamente es de 6,6, un 0,8 menos que si se tienen en cuenta también las incorrectas, esto supone el 10,81 % del total.

Aunque la primera impresión al analizar las infografías parecía indicar que no habían interiorizado los significados y los usos del vocabulario trabajado en el taller de aspectos lingüísticos, la alta frecuencia de voces académicas y el bajo porcentaje de error de media (10,81 %) parecen indicar que el alumnado fue capaz de incorporar al menos algunas palabras a su lexicón.

■ *Calidad de los textos expositivos*

La valoración de la calidad de los textos expositivos que el alumnado incluyó en sus infografías se estableció según unos parámetros: la información aparece de forma sintética y veraz, los textos se alejan de los entregados en las fotocopias, utilizan un registro adecuado, presentan cierto grado de objetividad y la ortografía.

Según esos parámetros, se han establecido cuatro niveles de calidad: baja, media-baja, media-alta y alta. Para el estudio de esta variable se mantendrá el análisis individualizado por estudiantes en primer lugar (cfr. § fig. 7).

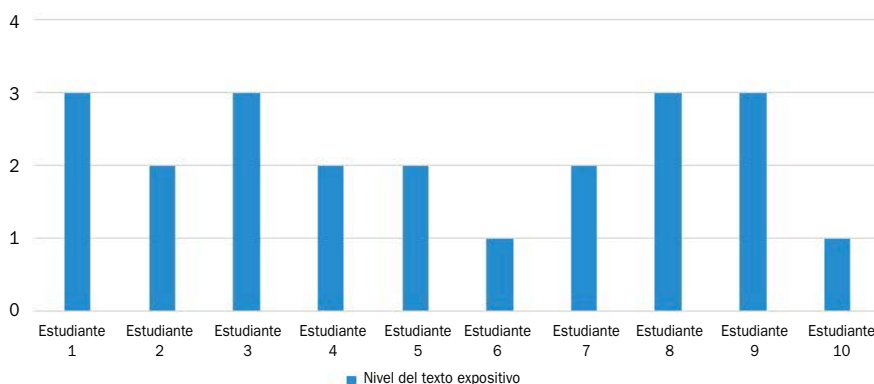


Figura 7. Nivel de calidad del texto expositivo.

Para realizar el gráfico se ha asignado una puntuación a cada uno de los niveles de calidad: 1 para baja, 2 para media-baja, 3 para media-alta y 4 para alta. La media de puntuación obtenida es de 2,2. Cuatro estudiantes presentan una calidad media-alta, otros cuatro, media-baja y dos, baja.

Teniendo en cuenta las características del grupo y sus dificultades para redactar cualquier texto, los resultados son bastante positivos. La mayoría ha sido

capaz de seleccionar la información más relevante de los materiales entregados. Han demostrado una buena capacidad de síntesis para adecuarse a los rasgos más representativos de las infografías: poco texto, claro y relevante.

Sin embargo, uno de los estudiantes, el número 10, no fue capaz de seleccionar la información e incluyó prácticamente todo el texto de la parte que le había tocado elaborar.

Por otro lado, el otro estudiante que produjo un texto de calidad baja (nº6) no fue capaz de escribirlo por sí mismo porque su nivel de castellano es muy bajo, como ya se ha comentado en otros puntos del análisis.

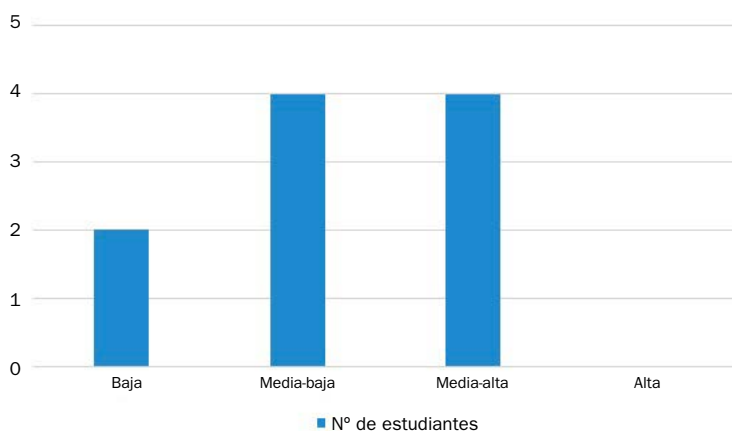


Figura 8. Calidad de los textos expositivos.

Según comentó la profesora de Lengua castellana y Literatura, fue muy positivo, y se podría considerar un logro, que el grupo realizara por sí mismo un proyecto de estas características.

Aun así, sería interesante para próximos trabajos entregar al alumnado más materiales para que realicen un mayor trabajo de lectura comprensiva y selección. Uno de los fallos que más se ha constatado es que varios estudiantes seguían casi de forma literal las fotocopias entregadas. Aunque en algunos casos se observaba un esfuerzo por distanciarse del texto original, no ocurría así en muchos de los casos de calidad media-baja.

En este punto también es importante resaltar que el alumnado incluyó voces académicas, pero, a pesar de que se les indicó expresamente que no podían utilizar las mismas que aparecían en las fotocopias, muchos de ellos sí lo hicieron.

■ *Adecuación al género textual: infografía (texto mixto)*

El taller de identificación del género textual fue uno de los que mejor funcionó. El alumnado participó activamente, ya que se había captado su atención a través de ejemplos llamativos y cotidianos.

Si se tenían en cuenta estos antecedentes, se podía intuir que el alumnado iba a ser capaz de elaborar unas infografías que presentasen las características propias del género textual: textos breves y claros, diseño llamativo, imágenes, dibujos o símbolos y textos informativos, ya que se iba a trabajar la secuencia expositiva.



Figura 9. Infografía grupo 1.

Los trabajos finales del alumnado cumplieron en su mayoría con las expectativas comentadas. La infografía del grupo 1 (cfr. § fig. 9) presentaba muchas de las características explicadas en clase. Se identificaban claramente las partes que la constituían: título, fragmentos breves de texto distribuido correctamente por el espacio y elementos no verbales que facilitaban la lectura. Incluyeron imágenes y símbolos relacionados con el texto, como unas flechas que indicaban

el orden de lectura. Sin embargo, podían haber añadido algún título más para diferenciar correctamente los temas incluidos.

La infografía del grupo 2 (cfr. § fig. 10) es la que menos respetaba las características explicadas. Incluyeron algunos elementos como un título llamativo con letras estilo grafiti. También destacaron las secciones de la infografía con colores, lo que facilitaba la lectura. Además, seleccionaron algunas imágenes representativas que complementaban los textos. Sin embargo, los textos incluidos no respetaban los rasgos explicados. Aparecen fragmentos demasiado extensos y no se facilita la lectura visual.

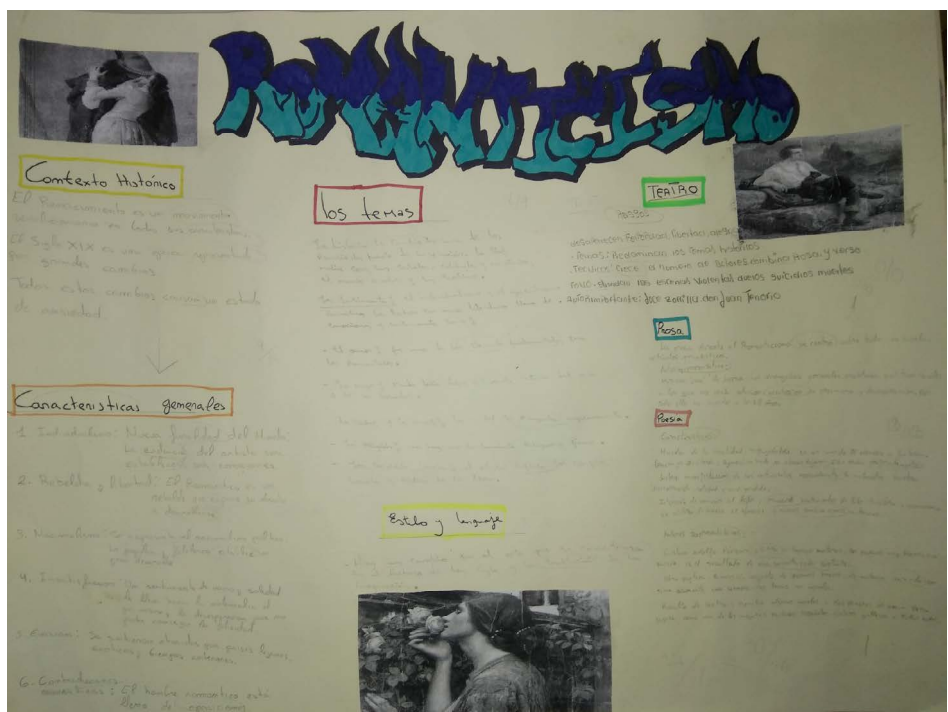


Figura 10. Infografía grupo 2.

El diseño de la infografía del grupo 3 fue excelente (cfr. § fig. 11). Los estudiantes incorporaron todos los elementos que se habían trabajado en el taller de identificación del género. Por un lado, incluyeron textos breves, destacados en recuadros, que resultaban llamativos visualmente y facilitaban la lectura y comprensión. Además, añadieron imágenes bien seleccionadas de los autores

que aparecían en el texto, complementando la teoría. Finalmente, cabe destacar un elemento novedoso que fue producción propia de uno de los estudiantes del grupo. Realizó unos dibujos simbólicos que permitían representar visualmente conceptos o procesos abstractos del texto.

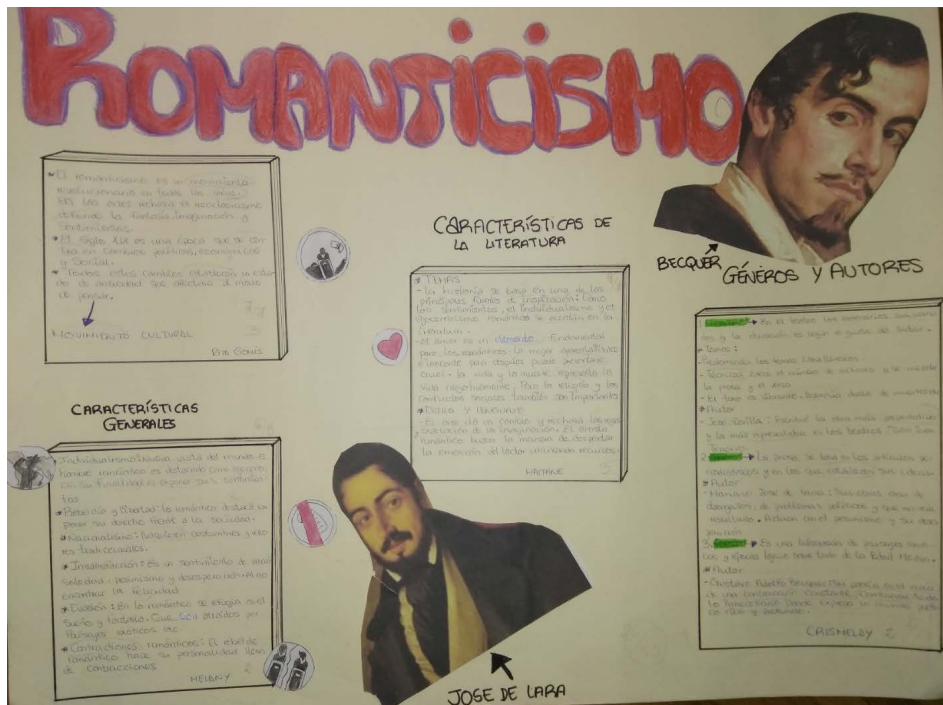


Figura 11. Infografía grupo 3.

Los productos finales obtenidos y el interés demostrado en su realización demuestran que si se escoge un género textual que resulte llamativo es más fácil enganchar al alumnado al proyecto y que sea capaz de interiorizar las características del mismo e incluirlas después en sus producciones.

■ *Número de voces académicas y calidad del texto expositivo*

Uno de los objetivos del trabajo era comprobar si el trabajo explícito del vocabulario académico podía mejorar la calidad de los textos expositivos del alumnado.

Para ver si esa relación existe, se van a cruzar dos de las variables tenidas en cuenta en la investigación: número de voces académicas y calidad del texto expositivo. Estas hacen referencia a los textos incluidos por el alumnado en su infografía.

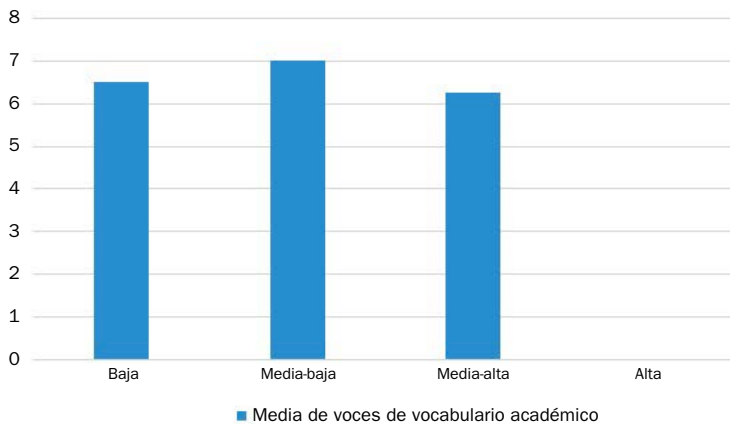


Figura 12. Relación entre las voces académicas y la calidad del texto expositivo.

Como puede comprobarse en el gráfico⁶ (cfr. § fig. 12), no parece haber una relación directa entre el número de voces académicas incluidas en la infografía y la calidad del texto expositivo. Además, la variación en la media de voces entre un nivel y otro no es muy significativa, ya que, entre el número más alto, 7, y el más bajo, 6,25, no hay ni una voz de diferencia.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta algún parámetro más para comprobar si existe relación entre las voces académicas y la calidad de los textos expositivos. Uno de ellos es el porcentaje de acierto entre el total de las voces producidas y el número de voces empleadas correctamente⁷. En el caso del alumnado que produjo textos de calidad baja, el acierto fue del 100% en uno de ellos, pero el otro estudiante no produjo ninguna voz. Además, el primero copió todo el texto de las fotocopias, por lo que no podrían considerarse voces

6. En la variable «Alta» no aparece ningún dato porque ningún estudiante produjo un texto considerado de calidad alta.

7. A pesar de que en la media que se ha tenido en cuenta para la realización del gráfico (cfr. § fig. 12) ya se habían eliminado las voces empleadas incorrectamente, parece significativo recuperarlas para evaluar la productividad y la calidad.

producidas por él. De esta forma, es irrelevante considerar su producción para comprobar la relación entre las dos variables.

Son más significativas las producciones que se encuentran en las calidades medias. Por un lado, los estudiantes que produjeron textos de calidad media-baja presentaron un grado de acierto del 80% (28 sobre 35), mientras que el alumnado que realizó textos de calidad media-alta tuvo un grado de acierto del 96,15% (25 sobre 26).

Según este dato, se podría ver que el alumnado que escribe textos expositivos de calidad media-alta presenta una mayor productividad, considerando como productividad un mayor conocimiento del vocabulario, ya que demuestran un acierto casi pleno de las voces que actualizan.

Aunque el análisis de las dos variables no pueda confirmar la hipótesis, el análisis cualitativo de lo observado en clase permite afirmar que el trabajo del vocabulario académico ha permitido que el alumnado produzca textos expositivos de mayor calidad. Gracias a la secuencia didáctica y principalmente al taller de aspectos lingüísticos, el grupo ha sido capaz de escribir textos en un registro culto que antes les era inaccesible, ya que tenían graves dificultades para realizar cualquier tipo de actividad de producción escrita.

Teniendo en cuenta las características del grupo, el simple hecho de que escriban algo ya puede considerarse como un logro. Aunque muchos de ellos copiaran de forma casi literal, su esfuerzo por sustituir al menos las voces académicas por sinónimos para seguir las instrucciones que se les habían dado puede considerarse un avance muy positivo y que podría marcar un camino a seguir en grupos similares.

■ *Lengua materna y número de voces académicas*

Una de las variables independientes que se va a tener en cuenta es la lengua materna del alumnado. Se comprobará si la lengua hablada en el ámbito familiar puede condicionar la adquisición del vocabulario académico.

Como se puede observar en el gráfico (cfr. § fig. 13), la media más alta está en el alumnado que tiene como lengua materna el árabe, pero ocurre lo mismo que en el apartado anterior. Es un único alumno que incluyó en su texto las mismas voces que aparecían en la teoría.

Si no se tiene en cuenta ese caso, los datos recogidos dejan ver que la lengua materna puede influir en el número de voces de vocabulario académico producidas. El alumnado que tiene el español como lengua materna produce de media 6,2 voces en sus textos, mientras que los que tienen lenguas nativas africanas como lengua materna producen 5,5 palabras de media. Aunque la diferencia no

es muy significativa, sí existe una cierta influencia. Así se confirmaría la hipótesis comentada anteriormente, estos estudiantes, por hablar una lengua diferente con sus familias, contando por lo tanto con una menor exposición al español que estudiantes de un entorno hispanohablante, están en desventaja respecto al conocimiento de voces académicas o de voces que pertenecen a un registro formal de la lengua. Además, la menor exposición hace que cuenten con un vocabulario potencial menos desarrollado y el aprendizaje del vocabulario académico se haría fundamentalmente en las aulas.

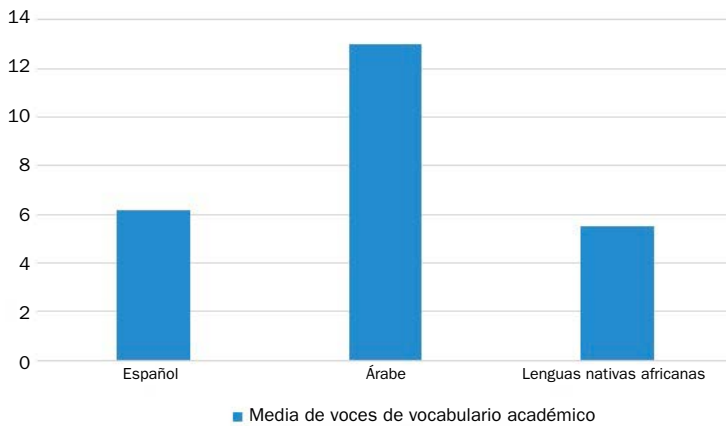


Figura 13. Relación entre las voces académicas y la lengua materna.

Las lenguas contempladas en el estudio entrañan también mayor dificultad porque carecen de una raíz común con el castellano, lo que imposibilita la capacidad del alumnado de buscar asociaciones o trasvases desde su lengua de origen para resolver carencias de vocabulario.

Aunque haya diferencia en cuanto a la cantidad, esta no es muy significativa. Esto puede deberse a que estos estudiantes llevan muchos años escolarizados en el sistema escolar español. Es relevante destacar que el estudiante que menos tiempo lleva en España (nº 6), solo un año, no fue capaz de producir el texto ni de interiorizar ninguna de las voces académicas y su fragmento de la infografía fue dictado por la investigadora.

Esto corrobora la distancia entre la lengua coloquial y registros más formales al que pertenece la académica y justifica también la necesidad de su trabajo explícito en el aula.

Para comprobar lo explicado en el párrafo anterior es preciso atender a la variable «lugar de nacimiento» y cruzarla con la cantidad de voces incluidas en los textos.

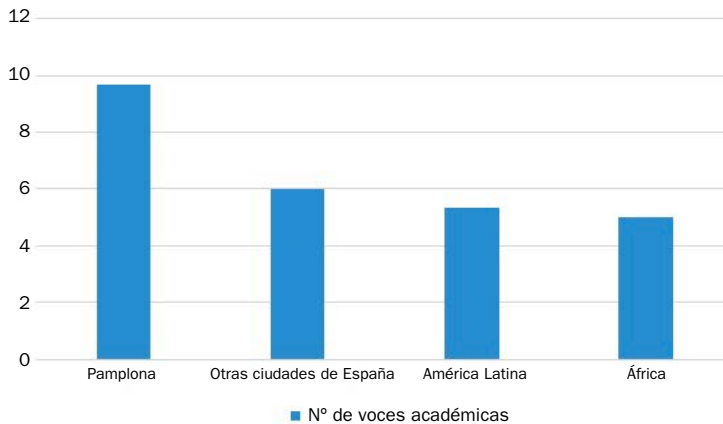


Figura 14. Relación entre las voces académicas y el lugar de nacimiento.

Aunque la diferencia sigue siendo escasa⁸, se ve la tendencia que indica que el alumnado escolarizado en el sistema español desde el principio tiende a obtener un mejor resultado, mientras que los llegados de otros países tienen mayores dificultades para interiorizar las palabras e incluirlas en sus producciones. Además, como se puede comprobar en el gráfico (cfr. § fig. 14), la lengua materna añade otra dificultad más, ya que los que menos palabras producen, son aquellos que tienen como lengua materna una distinta del español, es decir, el alumnado que proviene de África.

■ *Lengua materna y calidad del texto expositivo*

Además, se quería comprobar si la lengua materna influía en la calidad de los textos expositivos producidos por el alumnado.

Como puede observarse en el gráfico (cfr. § fig. 15), los estudiantes que tienen el español como lengua materna presentan una calidad superior que los que tienen el resto de lenguas. Tienen una puntuación de 2,4 de media, lo que

8. En el caso de los estudiantes nacidos en Pamplona está incluido el alumno que produjo 13 voces en su texto, pero que las copió de la teoría. Si se elimina ese caso, la media sería de 8 voces.

significa que estarían entre la calidad media-baja y media-alta, considerando la calidad media-baja como 2 y la media-alta como 3.

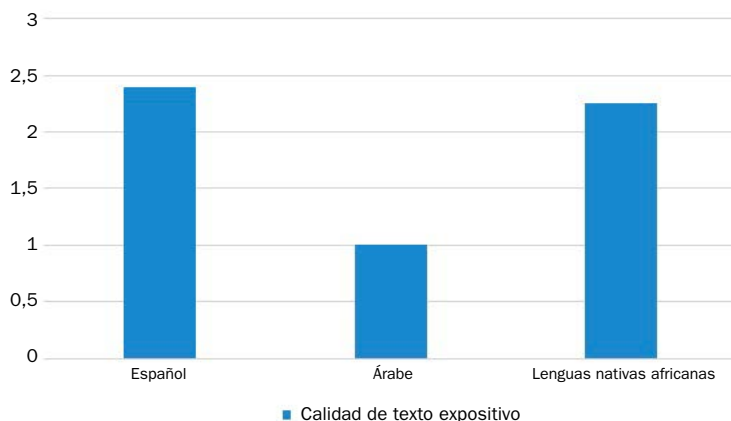


Figura 15. Relación entre la lengua materna y la calidad del texto expositivo.

Se ve que hay una ligera diferencia con los estudiantes cuya lengua materna es una lengua nativa africana. La media es de 2,25, por lo que se acerca más a la calidad media-baja.

Por otro lado, el estudiante que posee como lengua materna el árabe demuestra una calidad baja en su producción porque el texto estaba copiado literalmente de la teoría.

Aunque el alumnado que tiene el español como lengua materna se sitúe por delante en cuanto a la calidad de sus textos, la diferencia respecto a quienes tienen lenguas africanas como L1 no es demasiado significativa. Esto puede deberse a que llevan muchos años escolarizados en España.

■ *Exposición oral*

Cuando se diseñó el proyecto, se planteó que el alumnado expusiese oralmente sus trabajos para comprobar si habían interiorizado algunas de las palabras trabajadas, ya que se les pedía que incluyesen mínimo diez en su discurso. Sin embargo, las condiciones del grupo y la falta de tiempo no permitieron trabajar de forma adecuada la exposición oral y el resultado no fue demasiado satisfactorio, ya que no se pudo comprobar la productividad porque el alumnado solo leía sus infografías.

4. *Evaluación del proyecto*

Como parte del proyecto, siguiendo las directrices de otras secuencias didácticas, se incluyó una coevaluación. Cada grupo debía evaluar su trabajo y el del resto de sus compañeros.

Para ello, se diseñó una parrilla de evaluación en la que se incluían los aspectos que se habían trabajado en la secuencia.

Tabla 3. Parrilla de evaluación del proyecto

| | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 |
|--|---------|---------|---------|
| Diseño: <ul style="list-style-type: none"> • Visibilidad: facilita la comprensión del total y de las partes • Creatividad: el diseño es atractivo y los elementos no verbales (iconos, dibujos, fotografías, etc.) están relacionados con el tema | | | |
| Texto: <ul style="list-style-type: none"> • Información presentada de forma sintética y veraz • Utiliza el número adecuado de palabras trabajadas | | | |
| Presentación oral: <ul style="list-style-type: none"> • Utilizan el número adecuado de palabras trabajadas • Exposición clara • Duración adecuada | | | |
| Total | | | |

De esta forma se pretendía que el alumnado se entrenase en la labor de autoevaluarse y de coevaluarse. Se les remarcó la necesidad de que lo hiciesen de la forma más objetiva posible. La actividad resultó muy positiva, fueron bastante realistas incluso en la autoevaluación.

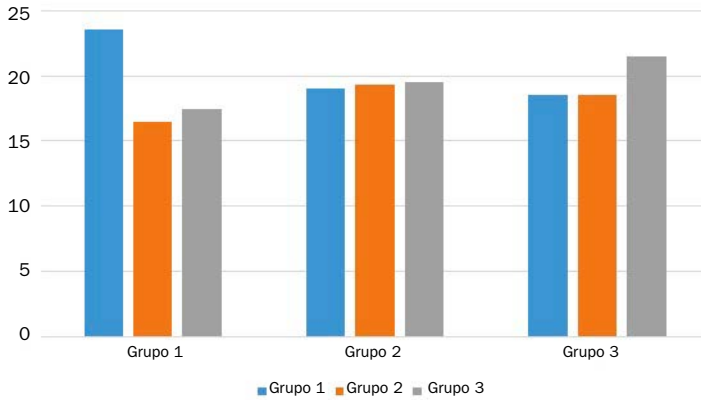


Figura 16. Notas otorgadas por cada grupo al resto de grupos, incluida la nota propia.

Si se tienen en cuenta las notas que pusieron los estudiantes, el grupo 1 obtuvo una media de 6,77; el grupo 2 de 6,03 y el grupo 3 de 6,51.

La profesora ordinaria del grupo necesitaba que la investigadora evaluase el proyecto para la evaluación de su asignatura. Se utilizó la misma parrilla y las notas obtenidas fueron: 6,5 para el grupo 1; 5,75 para el grupo 2 y 7,75 para el grupo 3.

Como se quería dar peso a la coevaluación llevada a cabo por el alumnado, las notas finales se obtuvieron asignando un 40% a la coevaluación y un 60% a la nota puesta por la investigadora.

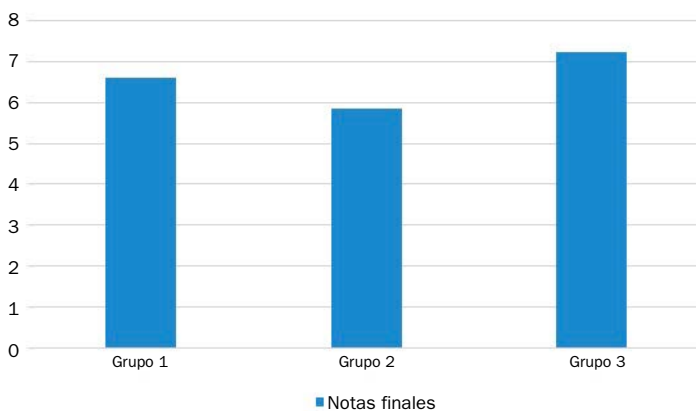


Figura 17. Notas finales del proyecto.

Según lo comentado por la profesora ordinaria del grupo, los resultados obtenidos habían sido muy positivos. Se consiguió involucrarlos en un proyecto de principio a fin y fueron capaces de completar un producto complejo. Los tres grupos aprobaron la secuencia y no era algo habitual, ya que suelen presentar dificultades para superar los exámenes y aprobar las evaluaciones de la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

VI. Conclusiones

La realización de este estudio surgió de la necesidad de abordar la enseñanza del vocabulario en las aulas de manera interdisciplinar, más en concreto del vocabulario académico. Ante las dificultades existentes en el alumnado para entender y producir este tipo de voces, su enseñanza explícita puede ayudar a alcanzar el éxito académico, ya que son constantes en el ámbito escolar. Además, la inclusión de estas palabras en sus discursos podría mejorar la calidad de estos, ya que se adecuarían más al registro culto requerido en los textos académicos, entre los que destacan los expositivos.

Como se ha explicado durante el artículo, para afrontar estos problemas era necesario plantear una investigación-acción para comprobar si realizando una atención explícita al vocabulario académico, el producto lingüístico final, una infografía, mejora en su nivel léxico.

Antes de planificar la secuencia era necesario establecer la lista de vocabulario académico que se iba a trabajar. Finalmente, se consiguió acotar una lista de 55 voces compuesta fundamentalmente de sustantivos y verbos.

Por otro lado, los resultados obtenidos en el pretest confirmaron las afirmaciones iniciales acerca de la dificultad del alumnado para comprender el vocabulario empleado en las aulas, así como para la producción de textos en los que se incluyan ese tipo de voces.

Uno de los problemas que se pudo detectar en el pretest es que aquellas voces académicas que pueden presentar más de una acepción conllevan una mayor complejidad para el alumnado. No son capaces de diferenciar el significado propiamente académico de otros que pueden no serlo, como: «Me pidieron identificar si la casa era de mi *propiedad*» o «La causa de que se acabase nuestra *relación* es porque ya no me quería». Esta peculiaridad implica que los ejercicios de producción abierta quizá no sean los más recomendables para trabajar el vocabulario académico, puesto que en ellos los estudiantes incluyen otras acepciones de las palabras que no son las que interesan.

Desde el principio, la didáctica del vocabulario académico se planteó como herramienta para mejorar la comprensión de la lengua empleada en el ámbito escolar y para mejorar la producción oral y escrita del alumnado. No se buscaba el aprendizaje del vocabulario como un fin en sí mismo, sino que el alumnado fuera capaz de interiorizar y utilizar las voces trabajadas. En busca de una contextualización del vocabulario se eligió el texto expositivo, ya que forma parte del currículo de la asignatura, porque es uno de los más habituales en el contexto escolar y porque es de los que más densidad de vocabulario académico presenta.

Por este motivo entre otros, se optó por la secuencia de la Escuela de Ginebra en la que los aspectos lingüísticos se incluyen como parte del proyecto. Se combinó el aprendizaje de un género mixto, como es la infografía, con el aprendizaje de la secuencia expositiva y del vocabulario académico. El análisis de los productos finales deja ver que la experiencia resultó satisfactoria, ya que elaboraron productos complejos en los que se combinaban los distintos lenguajes trabajados adecuados a una situación de comunicación concreta y empleando un registro culto, donde el vocabulario académico cobraba un gran protagonismo. Teniendo en cuenta las palabras de la profesora ordinaria de Lengua del grupo y los resultados obtenidos en el pretest, la producción del alumnado fue sorprendente, ya que, a pesar de sus dificultades cognitivas, consiguieron trabajar autónomamente y mejorar significativamente los datos del pretest. Las tres infografías cumplieron con los requisitos que se pedían e incluían entre 20 y 25 voces de vocabulario académico correctamente empleadas, lo que apunta a que las actividades de vocabulario de la secuencia, especialmente las de sustitución sinonímica, sirvieron para que el alumnado actualizara algunas de esas voces trabajadas.

Esa mejoría también se puede constatar gracias a la comparación con el pretest. Como se ha comentado más arriba, la media de aciertos sobre 31 era de 10,95; lo que supone que los estudiantes desconocían más de la mitad de las palabras. Sin embargo, en las infografías, además de incluir el número de voces que se había marcado, los errores de producción son escasos, 4,33 de media.

Otro de los fenómenos que se pudo observar es la variabilidad en la amplitud del vocabulario de cada persona. Esta variabilidad individual depende tanto del sujeto como de otros factores que inciden en la evolución (Pan y Uccelli, 2010: 130). Estos pueden estar relacionados con el entorno familiar, los idiomas que el niño conoce, el sexo, factores sociales, etc. La riqueza lingüística del entorno facilitará una mayor amplitud del léxico, así como una mayor profundidad (Pan y Uccelli, 2010: 130). Esta variabilidad se constata, por ejemplo, en la diferencia entre el número de voces de vocabulario académico incluidas en sus textos que van desde 0 a 13.

Asimismo, es esta variabilidad la que justifica los datos obtenidos en el análisis de las variables independientes, que, como se acaba de comentar, ejercen una influencia en el aprendizaje del léxico. Tanto la lengua materna, como el lugar de origen condicionan el número de voces de vocabulario académico incluidas en las infografías. Además, estas variables también influían en la calidad de sus textos expositivos. En los dos casos, el alumnado nacido en España y que tenía el español como lengua materna producía un mayor número de voces y textos expositivos de mayor calidad. Aunque el estudio apunta a que existe relación entre las variables, la diferencia con el resto de lenguas o de orígenes tampoco era muy elevada, por lo que sería necesario ampliar la muestra o comprobar la adquisición y producción con más textos.

El estudio parece indicar que el trabajo del vocabulario académico y su inclusión en los textos académicos escritos por el alumnado permite una mejora de su calidad. Aunque cuantitativamente no sea demostrable teniendo en cuenta los datos obtenidos, un análisis cualitativo sí lo corrobora. Gracias al vocabulario académico, los textos se adecuaban más a la situación comunicativa académica y al registro culto.

Como objetivo secundario del estudio, se pretendía comprobar si el Aprendizaje Basado en Proyectos podía funcionar como una metodología más adecuada para este agrupamiento especial. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, todo parece indicar que así es. El trabajo en equipo, una tarea motivadora y la libertad de creación consiguieron enganchar a un alumnado que generalmente presenta dificultades para trabajar en el aula.

VII. Implicaciones pedagógicas

En primer lugar, la realización de este estudio y sus resultados resaltan la importancia de la enseñanza del vocabulario en las aulas. Constituye una herramienta esencial para el desarrollo de la competencia académica, así como para el desarrollo en otros ámbitos de la vida.

Esta necesidad de prestar atención al plano léxico de la lengua se vuelve todavía más relevante en el caso del vocabulario académico, ya que los estudiantes se exponen a él preferentemente en el contexto de las aulas. Para abordar su enseñanza se recomendaría apostar por un trabajo interdisciplinar en los centros que garantice los principios recogidos en los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC). Sería conveniente, además, tener en cuenta distintas estrategias de didáctica del vocabulario, así como las inteligencias múltiples de Gardner.

Actividades innovadoras, como ejercicios lúdicos u otras que consiguen una implicación emocional del alumnado, han probado ser más eficaces.

Por otro lado, el Aprendizaje Basado en Proyectos y en concreto la secuencia didáctica de la Escuela de Ginebra son una metodología muy apropiada para el trabajo con grupos de estas características, que normalmente tienen serias dificultades académicas.

Aunque en la intervención se intentó abordar la exposición oral, los resultados no fueron demasiado positivos. Esto plantea una nueva línea de acción en la que se trabaje la competencia oral, y, por otro lado, se fomente la producción de vocabulario académico oral, no solo escrito.

VIII. Limitaciones del estudio

Las condiciones en las que se realizó el estudio impusieron unas limitaciones que sería conveniente corregir en posteriores investigaciones.

En primer lugar, la duración deseada para la implantación de la secuencia y el trabajo del vocabulario sería mayor que la empleada, ocho sesiones. A pesar de que se constataron mejoras, la enseñanza del vocabulario requiere tiempo y un trabajo espaciado para que se produzcan mejoras. Además, sería conveniente evaluar la interiorización de las voces más adelante o a final de curso.

En cuanto al grupo objeto de la investigación, presenta ventajas y desventajas. Por un lado, suponía un reto diseñar una intervención didáctica, pero los resultados obtenidos demostraron una respuesta muy positiva y permitió obtener conclusiones significativas para futuras intervenciones. Sin embargo, su configuración no permite extrapolar los resultados a otros grupos. Como solución, sería recomendable replicar el estudio en un grupo ordinario para contrastar los resultados y extraer conclusiones extrapolables.

Por último, la metodología pedagógica empleada, el Aprendizaje Basado en Proyectos, suponía una dificultad añadida al tratamiento de los datos. Como el objetivo del proyecto es la elaboración de un producto final propio, no es posible compararlo con datos similares obtenidos previamente. Se pueden hacer comparaciones, pero estas no resultan sencillas porque el producto final presenta unas características muy diferentes a los datos recabados en otras pruebas, como el pretest.

Bibliografía

- Aznárez, M. (2018). *Las secuencias didácticas de escritura*. Materiales de la asignatura Propuestas de intervención educativa en lengua y literatura proporcionados en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria.
- Frías Navarro, M. (2008 [1996]). *Procesos creativos para la construcción de textos. Interpretación y composición*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <https://bit.ly/2Jwifga> [07/10/2018].
- García Hoz, V. (1976). *El vocabulario general de orientación científica y sus estratos. Bases para una enseñanza vertebrada*. Madrid: Instituto de Pedagogía, CSIC.
- Hyland, K., y Tse, P. (2007). Is There an “Academic Vocabulary”? *TESOL*, 41, 235-253. Recuperado de <https://bit.ly/2LMMNXt> [07/10/2018].
- Liceras, J. M., y Carter, D. (en prensa). La adquisición del léxico. En E. de Miguel (ed.), *Panorama de Lexicología* (pp. 371-404). Barcelona: Ariel. Recuperado de <http://bit.ly/2p8pfAI> [07/10/2018].
- López Pérez, M. V. (2013). Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares. *Revista de Educación*, 1, 154-176. Recuperado de <https://bit.ly/2l6zwOw> [07/10/2018].
- (2007a). El vocabulario de las asignaturas del currículo escolar: análisis de datos léxicos para su enseñanza en aulas de E/L2. En E. Balmaseda (ed.), *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, vol. II (pp. 779-794). Logroño: Universidad de La Rioja.
- (2007b). El tratamiento del léxico en dos currículos de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO): Una mirada desde el español como L2. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 9, 17-44.
- (2005). El léxico en el marco de la enseñanza de e/ l2: análisis y perspectivas para su tratamiento didáctico. Tesis Doctoral, Universidad de Navarra, Pamplona.
- Martínez Pasamar, C., y Llamas Saíz, C. (2012). *Técnicas de expresión, redacción y estilo*. Pamplona: Canal Cero.
- Pan, B. A., y Uccelli, P. (2010). Desarrollo semántico. El aprendizaje del significado de las palabras. En J. Berko Gleason y N. Bernstein Ratner (eds.), *Desarrollo del lenguaje* (pp. 109-146). Madrid: Pearson.
- Schleppegrell, M. J. (2009). *Language in academic subject areas and classroom instruction: what is academic language and how can we teach it?* Michigan: University of Michigan. Recuperado de <https://bit.ly/2y5xAPD> [07/10/2018].
- Schmitt, D., y Schmitt, N. (2011). *Focus on Vocabulary 2: Mastering the Academic Word List*. Nueva York: Pearson Longman.
- Villalba, F. (2003). *Comprensión del discurso expositivo del profesor en contextos escolares por estudiantes nativos y no nativos*. Trabajo de investigación inédito presentado para el Disciplina de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Segunda, Universidad Antonio de Nebrija.

Anexo 1

Cuestionario inicial

Nombre: _____

Apellidos: _____

Datos del informante:

1. Sexo: Hombre Mujer
2. Cuántos años tienes: _____
3. Modelo lingüístico de enseñanza:
 A D G British bilingüe
4. Dónde vives: _____
Dónde has nacido: _____
5. En qué idioma hablas:
— Con la familia (padres, hermanos): _____
— Con los amigos: _____
— En el centro escolar (pasillos, patio): _____
6. Qué más idiomas conoces: euskera inglés francés alemán otros: _____
7. ¿Has cursado o estás cursando alguna asignatura en otro idioma que no sea español? ¿Cuál?
¿En qué idioma? _____
8. ¿Cuál es la profesión de tus padres?
Padre: _____
Madre: _____
9. ¿Qué estudios han realizado tus padres?
Padre Madre
— No ha ido a la escuela o muy poco _____
— Enseñanza primaria (completa) _____
— Bachillerato elemental / E.G.B. completa _____
— Bachillerato / FP _____
— Carrera universitaria media (diplomados: maestro, perito, ingeniero/ arquitecto técnico)

— Carrera universitaria superior (licenciado, ingeniero, arquitecto)

10. ¿Sueles tener problemas para entender las instrucciones de las actividades que tienes que hacer en el instituto?
 Siempre Muchas veces A veces Nunca
11. ¿Te parece difícil la lengua que utilizan los profesores?
 Siempre Muchas veces A veces Nunca
12. ¿Y la de los libros o los ejercicios?
 Siempre Muchas veces A veces Nunca
13. ¿Qué asignatura te parece más difícil? _____
14. ¿Crees que tiene que ver con la lengua que se utiliza?
 Sí No Quizás
15. ¿Sabes qué es un texto expositivo?
 Sí No
16. ¿Sabes cuáles son sus partes?
 Sí No

Anexo 2

Pretest⁹

¿Qué sabemos?

1. Cambia las palabras subrayadas en el texto por un sinónimo (palabras que signifiquen lo mismo) de las palabras del recuadro. Hay una para cada hueco. En el caso de los verbos, debes conjugarlos.

Ej. aniquilar → La población fue asesinada (aniquilada)

mencionar, destacar, término, dominante, surgir, oposición, prosperar, valorización, evidencia, característica, expresar, manifestaciones, denominar, priorizando, referirse a

El Romanticismo

Romanticismo es una palabra (1. _____) que puede utilizarse de distintas maneras. Puede ser (2. _____) la propiedad (3. _____) de aquel o aquello que es romántico (que dice (4. _____) o comparte sus sentimientos o que es idealista).

Romanticismo, por otra parte, es una palabra que se emplea para nombrar (5. _____) a un movimiento de la cultura que apareció (6. _____) a finales del siglo XVIII y que se desarrolló (7. _____) en las primeras décadas del siglo XIX. El romanticismo empezó en desacuerdo (8. _____) a la ilustración, privilegiando (9. _____) los sentimientos sobre la razón.

En sus distintas expresiones (10. _____) artísticas y filosóficas, el romanticismo (que suele escribirse con mayúscula inicial cuando hace referencia (11. _____) a la época en la cual fue la tendencia principal (12. _____) y demuestra (13. _____) una subida (14. _____) de lo individual y de la originalidad. El movimiento, por otra parte, sobresale (15. _____) lo subjetivo y lo personal.

9. Los textos para la elaboración del pretest se adaptaron de los obtenidos de la página web: definición.de.

2. Rellena los huecos con sinónimos (palabras que signifiquen lo mismo). En algunos casos puede cambiar el género, con lo que cambiaría también el artículo:

ej. la utilización / el empleo

Romanticismo en la literatura

Uno de los cambios más significativos (1. _____) de la prosa lo trajo el surgimiento (2. _____) del artículo de costumbres (también denominado (3. _____) cuadro de costumbres) un subgénero de la literatura costumbrista caracterizado (4. _____) por las descripciones de tipos populares y de comportamientos, hábitos, actitudes y valores propios de una región, clase o profesión, generalmente (5. _____) con un carácter nostálgico o satírico.

Durante el romanticismo literario prevalció (6. _____) el individuo, y esto aumentó (7. _____) la popularidad de las autobiografías. Por otro lado, apareció (8. _____) la novela histórica, la leyenda y la novela gótica, y resurgió el interés por géneros de la Edad Media tales como el romance y la balada. La expresión (9. _____) del romanticismo se apoyó especialmente (10. _____) en el teatro, el género que más éxito tuvo. Los poetas, por su parte, buscaron alejarse de las normas del neoclasicismo.

3. Escribe tres oraciones en las que utilices en cada una al menos dos de las siguientes palabras:

Identificar, propiedad, analizar, sintetizar, rasgo, hallar, afirmar, asociar, basarse, causa, consecuencia, considerar, conllevar, evidenciar, justificar, predominar, proceso, relación, referencia, simbolizar.

- a) _____

- b) _____

- c) _____
