

**Máster Universitario en Formación de Profesorado de
Educación Secundaria**

Trabajo Fin de Máster

***Producción de textos expositivos con atención
al vocabulario académico en un agrupamiento
específico de 4º ESO***

Patricia ZARRALUQUI MERCHÁN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Estudiante

Patricia ZARRALUQUI MERCHÁN

Título

Producción de textos expositivos con atención al vocabulario académico en un agrupamiento específico de 4º ESO.

Máster

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Pública de Navarra

Director-a

María Victoria López Pérez

Departamento

Departamento de Ciencias Sociales y de la Educación

Curso académico

2017/2018

RESUMEN

La práctica diaria en las aulas de Secundaria permite constatar las dificultades con la que se encuentra el alumnado cuando se enfrenta a la lengua empleada en el ámbito escolar. Estas limitaciones a la hora de entender y utilizar esta lengua académica pueden condicionar el éxito o fracaso académico de los estudiantes, ya que influirá tanto en la adquisición de conocimientos de las asignaturas, como en la adecuación de sus producciones escritas a la situación comunicativa, en su mayor parte textos expositivos.

Para abordar este problema es preciso acometer la enseñanza explícita de este tipo de lengua. Los rasgos más característicos de la misma se encuentran en su vocabulario, ya que es donde mayor variabilidad se puede encontrar respecto a la lengua conversacional.

En el presente estudio se ha abordado la enseñanza de este vocabulario académico en un agrupamiento específico de 4º ESO a través de una secuencia didáctica diseñada en forma de proyecto. El objetivo del trabajo era comprobar si realizando una atención explícita al vocabulario académico a través de la secuencia, el producto final, una infografía, mejora en su nivel léxico. La secuencia se organizó a través de talleres que trataban los distintos aspectos de este género mixto, que el alumnado tuvo que elaborar como producto final. El análisis confirmó que el trabajo explícito de las voces facilita su aprendizaje y, además, la inclusión de estas en los textos expositivos académicos contribuye a mejorar su calidad.

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

ABSTRACT

The daily practice in the Secondary classroom allows us to verify the difficulties that the students find when they face the language used in the school environment. These limitations when understanding and using this academic language can condition the success or academic failure of the students, since it will influence both the acquisition of knowledge of the subjects, as well as the adequacy of their written productions to the communicative situation, being most of them expository type.

To address this problem it is necessary to undertake the explicit teaching of this type of language. The most characteristic features of it are found in its vocabulary, since it is where the greatest variability can be found with respect to the conversational language.

In the present study the teaching of this academic vocabulary has been addressed in a specific group of 4th ESO through a didactic sequence designed in the form of a project. The objective of the work was to check whether making an explicit attention to the academic vocabulary through the sequence, the final product, an infographic, improves in its lexical level. The sequence was organized through workshops that dealt with the different aspects of this mixed genre, which the students had to elaborate as a final product. The analysis confirmed that the explicit work of the voices facilitates their learning and also, the inclusion of these in academic expository texts contributes to improving their quality.

Keywords: expository texts, academic vocabulary, vocabulary didactics, Project Based Learning

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO	3
1.1. La importancia de la enseñanza del vocabulario y del vocabulario en la enseñanza	3
1.1.1. El papel del vocabulario en la lengua	3
1.1.2. La aportación del conocimiento del vocabulario a la comprensión y producción escrita	6
1.1.3. Didáctica del vocabulario	10
1.2. El vocabulario académico y su papel en la enseñanza	12
1.2.1. Concepto de lengua académica y de vocabulario académico	12
1.2.2. El trabajo del vocabulario académico en las aulas	14
1.3. Discurso académico: bases textuales y métodos de enseñanza	14
1.3.1. El texto expositivo	15
1.3.2. Modelos didácticos en la enseñanza de la lengua	16
2. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	17
2.1. Hipótesis y objetivos de la investigación	17
2.2. Metodología de la investigación: la investigación-acción	18
2.3. Variables de investigación	19
3. METODOLOGÍA	20
3.1. Selección de la muestra	20
3.2. Materiales e instrumentos para la investigación	22
3.2.1. Diario de clase	22
3.2.2. Cuestionario inicial	22
3.2.3. Pretest	23
3.2.4. Secuencia didáctica	23
3.2.5. Entrevista con la profesora ordinaria del grupo	23
3.3. La técnica de recogida de datos	23
3.4. La codificación	24
4. LA SECUENCIA DIDÁCTICA	25
4.1. Objetivos de la Secuencia didáctica	26
4.2. Relación de los objetivos con el currículo	27
4.3. Lista de vocabulario	31
4.4. Principios metodológicos	32
4.5. Resumen y periodización de la secuencia	34
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	39
5.1. Cuestionario inicial	39
5.2. Pretest	43
5.3. Secuencia didáctica	49
5.3.1. Taller de motivación y propósito de la producción escrita	49
5.3.2. Taller de identificación del género textual frente a otros géneros	50
5.3.3. Formación de grupos y taller de estructura externa	50
5.3.4. Taller de aspectos lingüísticos	51
5.3.5. Taller de producción final	54
5.3.5.1. Voces académicas	54

5.3.5.2. Calidad de los textos expositivos	57
5.3.5.3. Adecuación al género textual: infografía (texto mixto)	59
5.3.5.4. Número de voces académicas y calidad del texto expositivo	61
5.3.5.5. Lengua materna y número de voces académicas	63
5.3.5.6. Lengua materna y calidad del texto expositivo	65
5.3.6. Exposición oral	67
5.4. Evaluación del proyecto	67
CONCLUSIONES	71
IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	75
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	77
BIBLIOGRAFÍA	79
ANEXOS	83
Anexo 1: Cuestionario inicial	83
Anexo 2: Pretest	85
Anexo 3: Lista de vocabulario académico	88
Anexo 4: Power Point “Presentación proyecto”	89
Anexo 5: Power Point “Infografía”	92
Anexo 6: Power Point “Nuestra infografía”	96
Anexo 7: Rasgos infografía	98
Anexo 8: Temporalización, contenidos y roles	100
Anexo 9: Teoría Romanticismo	103
Anexo 10: Palabras y definiciones	107
Anexo 11: Tarjetas	109
Anexo 12: Mural diccionario	110
Anexo 13: Constelaciones léxicas	111
Anexo 14: Infografías	114

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es la herramienta más poderosa que el ser humano emplea para expresar su pensamiento. Cada uno hace uso de las palabras que su lengua le ofrece para poder comunicarse con el resto o para dar a conocer lo que está en su cabeza. Sin embargo, no son pocas las circunstancias en las que esta posibilidad se ve limitada por el desconocimiento total o parcial de esa herramienta. Una situación que resulta frustrante y que no permite expresar con exactitud lo que se quiere.

En el contexto del aula esta dificultad se repite constantemente. El alumnado en numerosas ocasiones se encuentra con grandes problemas para expresar sus conocimientos porque desconocen muchas de las palabras específicas de las que se requiere para expresarlos adecuadamente.

Un ejemplo claro de esta carencia es el que se constata diariamente en las aulas de Educación Secundaria. El alumnado presenta serias dificultades para comprender y producir palabras que hacen referencia a los conceptos de las distintas asignaturas (vocabulario técnico o específico), o aquellas que expresan procesos intelectuales (vocabulario académico), lo que condiciona la calidad de los textos que estos escriben, en su mayor parte expositivos.

En este trabajo se va a intentar responder a dos preguntas de investigación, que buscan poner solución a la enseñanza-aprendizaje del vocabulario académico. La primera de ellas será la que dirija la investigación, pero la segunda será necesaria para poder llevar a cabo la primera. Se pretende 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, mejora en su nivel léxico. Para ello será necesario confeccionar una lista de voces académicas que respondan a unos criterios de selección coherentes y válidos, ante la inexistencia de un repertorio de voces académicas en español elaborado a partir de textos en niveles de enseñanza obligatoria.

De esta forma se pretende abordar un campo de investigación escasamente desarrollado en lengua española, al menos en niveles preuniversitarios: los vocabularios

didácticos y, entre ellos, el vocabulario académico. A diferencia de otras lenguas como el inglés, en español no existe un listado contrastado y representativo de voces académicas sobre las que basar las intervenciones en las aulas. Los currículos de las distintas asignaturas en Secundaria señalan la necesidad de acometer la enseñanza del léxico de las distintas asignaturas como medio para llegar a los conceptos. 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 a uno y otro nivel no se llegan a desarrollar. La aportación de este trabajo podría ser ejemplificar una manera de cumplirlos: demostrar cómo puede acometerse la enseñanza del vocabulario en las distintas áreas y en qué medida la calidad de los textos expositivos que tienen que producir los estudiantes mejora. La demostración se hará con la observación y el análisis de los resultados de la puesta en práctica de una unidad didáctica con textos de literatura de 4º curso de la ESO, en un agrupamiento específico que reúne a estudiantes de capacidades medias-bajas.

El estudio partirá de un marco teórico en el que se expondrá el papel del vocabulario en las lenguas para justificar la necesidad de su enseñanza en las aulas, que durante mucho tiempo no ha recibido la atención suficiente. Posteriormente, se aclararán los conceptos relacionados con el vocabulario académico y cómo se puede abordar su trabajo en los centros escolares. Para poder entender cómo se va a realizar la investigación también es preciso aclarar qué se entiende por texto expositivo y cuál va a ser la metodología educativa que se va a seguir. La segunda parte del trabajo será la descripción y análisis de una propuesta didáctica diseñada para trabajar los aspectos descritos en el marco teórico. Finalmente, se discutirán los resultados extraídos de la investigación y se propondrán soluciones de mejora.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La importancia de la enseñanza del vocabulario y del vocabulario en la enseñanza

1.1.1. El papel del vocabulario en la lengua

La lengua que utilizamos para comunicarnos está compuesta por palabras¹. Estas palabras son las que permiten que la gramática, que ha ocupado “un espacio hegemónico y autónomo” en la enseñanza de lenguas (Martín Peris 2013: 15), se materialice. Son tan relevantes que se ha escogido *palabra* para referirnos a la lengua (Martín Peris 2013: 16). Como dice David Wilkins (2002: 3 en Medellín Gómez 2008: 11), “without grammar, very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed”.

El léxico es una parte fundamental del lenguaje, sin él no sería posible la competencia en una lengua concreta y, por tanto, la comunicación; en el léxico es donde se encuentran los rasgos que permiten al hablante clasificar las palabras en su correspondiente categoría gramatical, lo que facilitará que organice las categorías y dé lugar a cadenas jerarquizadas que posibilitan la producción y la comprensión del lenguaje (Liceras y Carter *en prensa*: 3-4). Esos rasgos son la información que cada persona deberá almacenar acerca de las palabras que conoce, estos son los que le permiten clasificarlas por categorías, saber cuál es su estructura interna, cuál es su pronunciación y cuál es su significado (Liceras y Carter *en prensa*: 4-5). En las partes de la oración sustantivas y funcionales es en las que reside la variación de las lenguas (Liceras y Carter *en prensa*: 3-4).

Una característica del léxico con respecto a otros niveles de la lengua es que, a diferencia de la sintaxis, por ejemplo, se compone de un número casi ilimitado de elementos: las personas nunca dejan de aprender nuevas palabras, no pueden dar por finalizada la tarea de adquirir vocabulario. El léxico se convierte entonces en un conjunto de términos que no para de crecer, ya que la adquisición de nuevo vocabulario durará toda

¹ No se entrará en disquisiciones ni conceptuales ni terminológicas a propósito de palabra. En este trabajo utilizaremos, además, como variantes estilísticas de palabra: voz, vocablo y forma léxica.

la vida (Dockrell y Messer 2004: 35). Si bien el aprendizaje se prolonga durante toda la vida, la explosión léxica se da en la infancia más temprana (O'Grady 2005: 8-9).

El aprendizaje del léxico es una tarea complicada porque entran en juego diferentes capacidades cognitivas (conceptuales, sociales y lingüísticas) que interactúan para que la tarea se lleve a cabo con éxito (Bloom 2002: 2). Por lo que habrá que prestar especial atención a las estrategias de enseñanza que se quieren seguir para la didáctica del mismo en las aulas, como se comentará más adelante (*cfr.* § 1.3.). Aunque la adquisición del léxico sea un proceso que tiene como resultado final un nivel similar de léxico disponible, el ritmo y las estrategias empleadas por cada persona varían (Liceras y Carter, *en prensa*: 5). Estas diferencias en el aprendizaje plantean problemas a la hora de investigar acerca de los patrones que se siguen; estos son el problema lógico, relacionado con los principios, las estrategias y el punto de partida y de llegada, y el problema del desarrollo, centrado en los pasos concretos que da cada individuo, así como el de los estadios intermedios que pueden ser detectados (Liceras y Carter, *en prensa*: 5).

Como se ha comentado, en la infancia se produce la mayor explosión léxica de la vida humana, pero el léxico no deja de crecer. Hay debate acerca del número aproximado de palabras que conoce cada persona y cuál es el ritmo de aprendizaje. Los niños suelen pronunciar su primera palabra en torno al primer año de edad y poco a poco irán añadiendo palabras a su vocabulario, aproximadamente una por semana, según O'Grady (2005). Según algunos autores, el ritmo de aprendizaje y producción se acelera de forma significativa a partir de las 50 palabras, como señalan Liceras y Carter (*en prensa*: 16), pero no hay un acuerdo acerca de si realmente sucede así. O'Grady es uno de los autores que defiende esta postura y dice que a partir de los 18 meses se produce lo que él denomina el "chorro de vocabulario", con una o dos palabras nuevas por día, aunque también apunta que este salto podrá variar según el niño. En algunos casos tendrá lugar a partir de las 100 palabras y en otros se dará en pequeños saltos no tan significativos. El ritmo se incrementa con la edad, propone que entre los seis y los diez años aprenden unas 10 palabras nuevas por día, llegando hasta las 20 en años posteriores, lo que supondría que, hacia los 18 años, la suma aproximada de palabras conocidas podría llegar a las 60 000 (O'Grady 2005: 8-9). En español, Armayor (1977:

216 en López Pérez 2005: 93) estima que son unas 2 498 palabras nuevas las que se adquieren en cada año de la etapa escolar.

Pero el tamaño del vocabulario conocido va a depender de qué se considera como “conocido”. Según Dockrell y Messer (2004: 39-40), es importante establecer la distinción entre producción y comprensión, que un niño no sea capaz de producir una palabra determinada no indica que no la conozca ni la comprenda. Existe un desequilibrio importante entre el número de palabras comprendidas y producidas, especialmente significativo en el caso de los verbos, y basarse únicamente en la producción puede ser una visión limitada de lo que los niños realmente saben (Dockrell y Messer 2004: 39-40). Esta distinción será fundamental para trabajar el vocabulario académico en el aula, como se comentará más adelante (*cf.* § 2.2.).

Cuando una persona es capaz de comprender una palabra implica que conoce su significado o que puede inferirlo o deducirlo gracias al contexto o a las palabras que la rodean, sin embargo, no implica necesariamente que sea capaz de producirla, es decir, que pueda actualizarla en una situación concreta de comunicación. Puede darse el caso contrario, que produzca una palabra, pero que no la comprenda o que el grado de conocimiento que tenga de ella sea escaso. La clave para la adquisición del léxico reside en una correcta asociación de la palabra con su significado y también con el mundo; es necesario que se conecte con el dominio conceptual para su correcto uso. Pero esta conexión no es sencilla, según Dockrell y Messer (2004: 36); no se trata únicamente de unir el término con su forma para desarrollar una representación semántica como las comentadas, sino que es necesario integrarlo dentro de su lexicón para poder utilizarlo después. El lexicón “es la representación mental que contiene todos los patrones de las categorías que entran a formar parte de la numeración” (Liceras y Carter *en prensa*: 4), es decir, sería:

El conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras (CVC).

Pan y Uccelli (2010: 128) apuntan que también hay que tener en cuenta que estas palabras pueden estar dentro del lexicón, pero la profundidad del conocimiento que se tiene sobre ellas varía y que va creciendo con la edad gracias a la exposición que se tiene

a ellas en distintos contextos. Es necesario atender a la diferencia entre la amplitud del vocabulario, número de palabras, y la profundidad del vocabulario, el conocimiento que los niños tienen de cada palabra y sus características: su sonido y ortografía, su estructura morfológica, los tipos de oraciones en las que puede aparecer, los distintos significados que tienen y sus asociaciones, las situaciones en que se emplean y de dónde vienen su forma y su significado (Pan y Uccelli 2010: 128).

A pesar de todo lo expuesto, el vocabulario pasa desapercibido en muchas ocasiones en la enseñanza de lenguas, sin embargo, como apunta Ernesto Martín (2013: 15), en los últimos años está cobrando la importancia que merece. Se están adoptando unas técnicas específicas que permiten trabajar las características que se han ido comentando. Martín resalta la importancia del vocabulario para el mejor aprendizaje de las lenguas. Aunque su estudio se centra en la enseñanza de lenguas extranjeras, la defensa que realiza del “poder de las palabras” sirve también para el español como L1 (Martín 2013: 16). Para él, el poder de las palabras en la comunicación se puede cifrar en tres vertientes diferentes: poder evocador de vivencias, poder creador de imágenes y representaciones del mundo y poder expresivo. Además, en el aprendizaje se les añade “un gran poder de arrastre: las palabras arrastran consigo otras palabras [...], y lo hacen de múltiples formas. Generan la necesidad de conocer otras palabras [...] y de conocer las flexiones a que esas palabras se ven sujetas” (Martín 2013: 22).

De esta forma, parece justificado apostar por el trabajo del vocabulario en el aula, una herramienta poderosa que influirá de manera decisiva en el desarrollo del lenguaje del alumnado, que a su vez se convierte en una herramienta que condicionará en gran medida el éxito o fracaso escolar. Así lo afirma Schleppegrell, para quien “success in school is largely a language matter” (2009: 5).

1.1.2. La aportación del conocimiento del vocabulario a la comprensión y producción escrita

Una vez que se han producido los primeros avances en la adquisición de la lengua, los niños tienen que seguir aprendiendo más y más palabras. Las circunstancias que van llegando a sus vidas influyen claramente en cómo se va a desarrollar el niño y también en cómo se va a desarrollar su lenguaje. El léxico, como parte fundamental, va a

depender también de múltiples factores que condicionarán el modo en que se va a producir la adquisición de las palabras. Algunos de ellos tendrán mayor incidencia que otros y dependerá también de la etapa escolar en la que se encuentre el alumnado.

Durante la etapa escolar, se produce un avance clave que incidirá de manera significativa en el desarrollo posterior, este es el aprendizaje de la lectoescritura. Cuando los niños llegan a primaria, ya disponen de unas estructuras cognitivas, lingüísticas y sociales lo suficientemente desarrolladas para servir de base en el aprendizaje de vocabulario, además de las cerca de 10 000 palabras que ya conocerán, apoyo fundamental para seguir adquiriendo más (Dockrell y Messer 2004: 42).

Al inicio de la etapa de primaria, los niños disponen de aproximadamente un sexto del total de vocabulario que poseerán al final de secundaria (Dockrell y Messer 2004: 42-43). Sin embargo, el desarrollo varía en función de cada persona y está caracterizado por una “variabilidad individual extrema”. Esta variabilidad 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).

Durante los primeros años de colegio, el input que los niños recibirán será principalmente oral. El tamaño y la naturaleza del vocabulario que se emplea en su entorno será clave en su posterior desarrollo, ya que la mayor o menor riqueza del léxico que posea un niño al comenzar el colegio podrá verse reflejada hasta los últimos años de escolarización, incluso en el resto de su vida (Dockrell y Messer 2004: 43). En la etapa escolar, nuevas palabras llegarán a ellos en un contexto desconocido hasta entonces, el aprendizaje puede ser explícito o implícito; en la mayoría de los casos se da de este último modo, aunque la enseñanza explícita en ocasiones suele ser un método más efectivo para el conocimiento más profundo de las palabras (Dockrell y Messer 2004: 44).

Cuando empiecen a desarrollar la lectoescritura, la lengua escrita se convertirá en una fuente adicional de conocimiento de palabras, y cada vez más palabras nuevas vendrán de contextos escritos que hablados (Nippold 1998: 13). Muchas de las palabras a las que se exponen los niños en la lectura de los textos académicos son desconocidas para ellos,

lo que supondrá un esfuerzo que tendrá como resultado el aprendizaje de nuevos términos (Dockrell y Messer 2004: 45). La lectura influirá significativamente en la amplitud del vocabulario del niño, que se desarrollará más cuanto mayor sea el hábito. Esta situación se prolongará también durante las etapas posteriores, incluso en la edad adulta (Nippold 1998: 13-14); de hecho, con la edad, la capacidad de aprender nuevas palabras gracias a textos escritos aumenta (Dockrell y Messer 2004: 45). La influencia es de doble dirección, no solo una mayor lectura proporcionará una mayor amplitud de vocabulario, sino que esta mayor cantidad de palabras, ya sea proporcionada por la lectura o por otros factores, permitirá que los niños se desarrollen de una manera mucho más satisfactoria en su relación con los textos. Y al revés, cuando el vocabulario es más limitado, supondrá un obstáculo para la comprensión de los textos y su futuro éxito académico (Pan y Uccelli 2010: 128).

Pan y Uccelli (2010: 128) explican que la adquisición no se centrará únicamente en aprender nuevas palabras y añadirlas al lexicón, como se ha comentado antes (*cf.* § 1.1.); hay que establecer una diferencia entre la amplitud del vocabulario, número de palabras, y la profundidad del vocabulario, el conocimiento que los niños tienen de cada palabra y sus características: su sonido y ortografía, su estructura morfológica, los tipos de oraciones en las que puede aparecer, los distintos significados que tienen y sus asociaciones, las situaciones en que se emplean y de dónde vienen su forma y su significado. La profundidad del conocimiento va creciendo con la edad gracias a la exposición a las palabras en distintos contextos (Pan y Uccelli 2010: 128). Esto se produce de forma gradual, y el procedimiento se repite durante toda la vida con las palabras nuevas, de hecho, muchas veces el conocimiento del significado y las propiedades de una palabra por parte de los adultos es parcial (Nippold 1998: 15-16).

Conforme el conocimiento de las palabras crece, los niños son capaces de relacionar unas palabras con otras. Se produce el desarrollo de una red de términos relacionados semánticamente entre sí, con unas relaciones más estrechas cada vez. Los niños serán capaces de recurrir a aquellas palabras cercanas siempre que la comunicación lo requiera (Nippold 1998: 14-15). Es lo que Pan y Uccelli (2010: 129) denominan “redes semánticas”. Los niños tienden a buscar relaciones continuamente en la realidad que los rodea y con el lenguaje hacen lo mismo. Son capaces de agrupar las palabras según

distintos factores; por ejemplo, saben que “perder”, “ganar” y “empatar” están relacionados porque hacen referencia a situaciones similares, aunque saben que no significan lo mismo. Una prueba de estas relaciones semánticas tiene lugar en las asociaciones de palabras, como se puede ver gracias a la investigación por centros de interés (Pan y Uccelli 2010: 129).

También es esencial en el desarrollo del léxico la conciencia metalingüística. Los niños van dándose cuenta de que las palabras son más que símbolos, las entienden como objetos, paso fundamental para poder manipularlas en la lectoescritura, así como para el posterior desarrollo de formas del lenguaje no literales: metáforas, juegos de palabras, chistes, etc. (Pan y Uccelli 2010: 132).

Esta conciencia metalingüística lleva consigo la capacidad de separar las palabras de sus referentes, lo que les va a permitir adoptar significados más allá de los literales. Se dan cuenta de que los significantes no constituyen una propiedad de los referentes ni se parecen a ellos habitualmente. Aunque esta conciencia se dé en épocas más tardías, desde bien pequeños son capaces de observar las propiedades formales de los significantes y jugar con ellos, haciendo rimas, por ejemplo (Pan y Uccelli 2010: 133).

Según Pan y Uccelli (2010: 134-135), una parte de esta conciencia metalingüística es la conciencia fonológica, que se desarrolla a partir de los últimos años de educación infantil y continuará más adelante. Esta será fundamental para el desarrollo de la lectoescritura y viceversa. Conforme avanzan en edad, ya no solo son capaces de segmentar el discurso en palabras, sino que lo harán en unidades más pequeñas, en sílabas, en fonemas o en ataque y rima. Esta conciencia suele depender del tamaño de su vocabulario, cuantas más palabras adquieran, tendrán que prestar más atención a las características de cada una para poder segmentarlas, ya que dispondrán de muchas similares (Pan y Uccelli 2010: 134-135), como señalan Dockrell y Messer (2004: 46), quienes afirman que los niños con un vocabulario más amplio podrán construir representaciones fonológicas más detalladas y tendrán más éxito cuando tengan que llevar a cabo tareas fonológicas.

Los niños no solo juegan con las propiedades formales de las palabras, deformar sus significados les divierte mucho desde etapas muy tempranas. El desarrollo del humor y de otros usos del lenguaje no literales es una muestra de la capacidad de distinguir entre la forma y el significado de las palabras. Muchas veces utilizan el humor como un modo

de aprender y de consolidar la conciencia metalingüística (Pan y Uccelli 2010: 135). Otro síntoma de este avance es el uso del lenguaje de forma no literal, como ya se ha comentado antes, estos son la metáfora y la ironía. La metáfora tiene en los primeros años una función fundamentalmente clarificadora que ayuda en la comunicación, pero con la edad, estas son más independientes del contexto y se desarrollan con más fluidez, aunque también se emplean para comprender nuevas realidades, como conceptos científicos; esta función seguirá siendo útil durante toda la vida (Pan y Uccelli 2010: 136). La comprensión de la ironía es un paso más allá, implica que se dan cuenta de que las palabras pueden significar justo lo contrario de lo que verdaderamente significan. Los niños se sirven fundamentalmente de las pistas que ofrece la entonación para poder captar las ironías, no tanto del contexto, como sí lo hacen los adultos. La relación con sus compañeros será un contexto importante en el que desarrollarán su ironía (Pan y Uccelli 2010: 136).

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta en la adquisición es la morfología. La estructura de las palabras también influye en su aprendizaje, como se puede ver en las palabras compuestas. Según Dockrell y Messer (2004: 48), aunque los niños más pequeños sean capaces de entender las reglas de la composición y de producir palabras compuestas simples, es en etapas más tardías cuando estos adquieren las palabras compuestas más complejas, debido a un conocimiento de las raíces y de los sufijos más profundo.

1.1.3. Didáctica del vocabulario

Como se ha comentado en el apartado anterior (*cfr.* § 1.2.) y como afirma Moreno Ramos (1999: 52), la enseñanza de vocabulario ha pasado desapercibida o ha quedado marginada en muchas ocasiones en la enseñanza de la lengua española, especialmente en su enseñanza como L1. Además, Moreno destaca que esta situación era más grave todavía porque el vocabulario implica una “adscripción social”, es decir, “es un referente sociolingüístico de primera magnitud”, que condicionará la forma en la que se desarrolla el pensamiento y permitirá una mejor o peor manera de desenvolverse en sociedad del individuo (Moreno Ramos 1999: 52-54). De esta manera no son pocos los autores, Dockrell y Messer (2004: 44) o Moreno Ramos (1999) entre otros, que confirman que un trabajo explícito del mismo mejora la competencia en dicha lengua.

No apostar por el trabajo del vocabulario en las aulas conlleva serios riesgos. Como se ha señalado antes (*cfr.* § 1.2.), el mayor o menor dominio del vocabulario o la amplitud de vocabulario de la que dispone el alumnado condiciona en cierta medida su desarrollo académico. Es decir, el éxito o fracaso académico tiene una estrecha relación con la amplitud y profundidad del conocimiento del léxico (Pan y Uccelli 2010: 128).

Para abordar la didáctica del vocabulario es necesario recordar la diferencia descrita más arriba (*cfr.* § 1.1.) entre la producción y la comprensión del léxico. Cuando una persona comprende una palabra conoce su significado o lo infiere o deduce gracias al contexto o a las palabras que la rodean, sin embargo, no necesariamente tiene que ser capaz de producirla. Puede darse también el caso contrario, que produzca una palabra, pero que no la comprenda o que el conocimiento que tenga de ella sea parcial (*cfr.* § 1.1. y 1.2.). Para la elaboración de este estudio interesa tanto el vocabulario receptivo como el productivo, ya que no solo es relevante la completa comprensión de textos expositivos propios del ámbito académico, sino que se busca que el alumnado sea capaz de introducir las voces propias de la lengua académica en los textos expositivos que van a producir.

En cuanto a las estrategias de enseñanza de vocabulario es esencial tener en cuenta distintos aspectos para que esta se produzca de forma satisfactoria. Como señala Thornbury (2002: 24-26) una de las bases es encontrarse con las nuevas palabras en repetidas ocasiones y en diferentes contextos (Thornbury 2002: 24). A la repetición también se suma la recuperación, es decir, obligar al alumnado a que emplee las nuevas palabras, lo que favorecerá que sea capaz de realizar ese proceso más adelante (Thornbury 2002: 24). Asimismo, Thornbury (2002: 24) señala que el trabajo de memorización tiene que darse espaciado en el tiempo y poco a poco; además, cuando se introduzcan nuevos términos, es necesario repasar los aprendidos anteriormente. También es preciso dejar que el alumnado guíe su propio aprendizaje y siga su propio ritmo favoreciendo su estilo de aprendizaje (Thornbury 2002: 24). Según el autor, una de las mejores formas de asegurar que la adquisición se produce correctamente es el uso de los nuevos términos, es lo conocido como “use it or lose it” (Thornbury 2002: 25). Como requisito indispensable para que se produzca el aprendizaje de nuevas palabras el alumnado tiene que estar motivado y tiene que prestar atención, parece que cuanto

mayor es la atención mejor se memorizan (Thornbury 2002: 25). Si a la atención también se añaden otros procesos cognitivos más complejos como la imaginación en la resolución de actividades, las reglas nemotécnicas o una organización personal del aprendizaje, se demuestra que el aprendizaje es más profundo (Thornbury 2002: 25). Por último, si a las nuevas palabras viene unida una profundidad afectiva, la enseñanza será más efectiva (Thornbury 2002: 26).

1.2. El vocabulario académico y su papel en la enseñanza

1.2.1. Concepto de lengua académica y de vocabulario académico

En primer lugar, es preciso aclarar qué se considera como lengua de instrucción o lengua académica. En el ámbito hispanico encontramos ambos términos utilizados como sinónimos con el sentido de lengua propia de contextos académicos. Autores como Villalba (2003) o López Pérez (2007) prefieren, sin embargo, denominar *lengua académica* a aquella de niveles universitarios y utilizar *lengua de instrucción* para niveles preuniversitarios. Así López Pérez (2007: 87) dice de esta última: “al mismo tiempo que sistema de comunicación en la escuela y en las aulas, la lengua sirve para la expresión de los contenidos y para el proceso de aprendizaje”. 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 o de instrucción presenta sus características propias en todos los niveles lingüísticos, pero para la elaboración de esta investigación se prestará atención únicamente al vocabulario, que, como se ha señalado más arriba (*cfr.* § 1.1.), es donde se encuentran los rasgos que permiten organizar las palabras en el léxico 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 la importancia de abordar este tipo de vocabulario es la frecuencia de estas voces en los textos académicos a los que se enfrenta el alumnado diariamente. Como afirman Coxhead (2000 en Schmitt y Schmitt 2011: 5) o Hyland y Tse (2007: 236), estas suponen entre el 8% y el 10% del total de palabras. Aunque no parezca un porcentaje especialmente significativo, sí lo es porque en la mayoría de ocasiones se trata de palabras que describen procesos cognitivos o que dan instrucciones, y la falta de comprensión o de producción de las mismas puede llevar al alumnado a fracasar en el entendimiento del texto o en la realización de su tarea.

1.2.2. El trabajo del vocabulario académico en las aulas

La importancia del vocabulario y su enseñanza, como ya se ha comentado más arriba (cfr. § 1.1. y 1.2.) es evidente. Pero es todavía mayor cuando se habla del vocabulario de la lengua de instrucción o vocabulario académico, ya que, en palabras de García Hoz (1976: 15), este sirve para conceptualizar o expresar los procesos intelectuales (García Hoz 1976: 15), como ya se ha comentado en el apartado anterior (cfr. § 2.1.).

La dificultad que entraña este vocabulario y la importancia que tiene en el éxito escolar hace que su trabajo en el aula sea esencial. 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, es importante 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, esto no se produce de la misma manera en el vocabulario académico. La descontextualización y su baja frecuencia en la lengua conversacional cotidiana requieren un trabajo explícito de las voces que lo componen.

1.3. Discurso académico: bases textuales y métodos de enseñanza

Para poder abordar la enseñanza del discurso académico en las aulas es necesario establecer una distinción entre las bases textuales que los componen. Siguiendo lo que dicen Martínez Pasamar y Llamas Saíz (2012: 109) estas son el diálogo, la narración, la descripción, la explicación o exposición y la argumentación.

Las secuencias o bases textuales “son elementos que permiten clasificar los distintos textos e identificar en ellos distintos procedimientos discursivos”, cuya clasificación y análisis ayudará a aprender a construirlas y perfeccionarlas (Martínez Pasamar y Llamas Saíz 2012: 109).

Si bien es posible establecer una clasificación de las distintas bases textuales, cada una de ellas con unas características pragmáticas, semánticas y formales (Martínez Pasamar y Llamas Saíz 2012: 109), es muy importante resaltar la aportación de J. M. Adam a la clasificación de los textos y que también siguen las autoras Martínez Pasamar y Llamas

Saíz. Según Adam, en la mayoría de los casos los textos son heterogéneos, lo normal es que no estén integrados por una única secuencia textual, sino que son el resultado de la combinación de estas, lo que explica la dificultad que existe a la hora de catalogar un texto atendiendo únicamente a una base textual (J. M. Adam 1996: 12). Distintas secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas o dialogales componen los textos y “estas secuencias pueden aparecer en forma de serie lineal homogénea o heterogénea de secuencias coordinadas o simplemente alternadas. Pueden igualmente articularse entre ellas mediante la inserción” (J. M. Adam 1996: 14).

Aunque sea difícil encontrar esos textos que Martínez Pasamar y Llamas Saíz (2012: 109) llaman “puros”, habrá que atender a cuál es la secuencia o base textual dominante para hacer una clasificación de los textos y abordar su enseñanza.

1.3.1. El texto expositivo²

Si atendemos a las secuencias textuales que predominan en el aula, una de ellas es la secuencia expositiva, ya que, como apuntan Martínez Pasamar y Llamas Saíz (2012: 109), es una de las que cumple con las funciones de “transmitir conocimientos y enseñar a pensar”. Comparte esta función fundamentalmente con la base textual argumentativa, pero siempre se podrán encontrar, como se ha comentado antes (*cfr.* § 3.), acompañadas de otras secuencias insertadas en ellas porque normalmente los textos son heterogéneos.

Siguiendo a Martínez Pasamar y Llamas Saíz (2012: 115) y a Frías Navarro (2008 [1996]: 115-116), los textos expositivos, es decir, 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.

Para que se dé esa transmisión de información característica de los textos expositivos es necesario que haya una situación de desequilibrio en el que la parte que produce el texto tiene mayor conocimiento que la que la recibe (Martínez Pasamar y Llamas Saíz

² Teniendo en cuenta lo que se ha explicado en el apartado anterior, se empleará la denominación “texto expositivo” para nombrar aquellos textos en los que la base o secuencia textual predominante sea la expositiva, sabiendo que muy difícil que se den textos puros.

2012: 115). Esto forma parte de la vida cotidiana del aula, en la que los docentes o los libros de texto transmiten nueva información que necesita ser explicada a un alumnado que la desconoce (Martínez Pasamar y Llamas Saíz 2012: 115).

1.3.2. Modelos didácticos en la enseñanza de la lengua

Para abordar los aspectos descritos de forma conjunta, se optará por el Aprendizaje Basado en Proyectos, una metodología educativa de trabajo en grupo que centra su atención en los distintos tipos de aprendizaje del alumnado (Rebollo 2010: 1) y que pretende “hacer algo (una novela, una carta, un reportaje, una revista, etc.), y aprender a hacer y aprender sobre lo que se hace, con la ayuda de instrumentos diversos” (Camps 1996: 47, en López Pérez 2016: 176).

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 (Aznárez 2018: 6). Para que el proyecto sea llamativo para ellos es necesario que su producto final tenga una proyección: responder a un problema, ser publicado, ser presentado a más personas, etc. (Aznárez 2018: 6). Otra de las características de este tipo de secuencias didácticas es su planificación basada en talleres, dedicados cada uno de ellos a resolver distintas cuestiones que entrañe el género abordado, como puede ser la estructura interna o externa, los aspectos lingüísticos, su ámbito de uso o su intención, etc. (Aznárez 2018: 7).

Como apunta Aznárez (2018: 8), las ventajas que presenta este tipo de secuencia son múltiples. En primer lugar, responde a las necesidades reales del alumnado mientras trabaja varias competencias y áreas. De esta manera se aborda la didáctica de la escritura desde un enfoque competencial que responde a una situación o problema, cuya solución no es única, sino que depende de lo que escoja el alumnado. Además, con este tipo de secuencias se fomenta la cooperación entre iguales, ya que se trabaja en grupo. Existe la posibilidad también de hacer un tratamiento integrado de las lenguas, ya que se puede hacer un trasvase de los aspectos trabajados en los talleres a las distintas asignaturas de L2, o incluso se pueden repartir los distintos talleres del mismo

proyecto entre dichas asignaturas. De esta forma se hace una enseñanza intensiva y flexible, ya que los talleres se pueden adaptar según el proyecto (Aznárez 2018: 8).

2. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

La realidad de las aulas plantea problemas diariamente que necesitan ser abordados para ofrecer la mejor solución posible. Acercarse a las aulas para ser testigos de primera mano de lo que ocurre en ellas y realizar una investigación desde dentro puede ser un buen método para establecer un diagnóstico más certero de la situación y descubrir cuál puede ser esa solución.

2.1. Hipótesis y objetivos de la investigación

El trabajo parte de la hipótesis de que la enseñanza explícita del vocabulario académico en el trabajo con textos expositivos propios de las distintas materias del currículo 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, 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 de vocabulario académico, ya que en castellano no existe una lista reconocida que sí se puede encontrar en inglés, por ejemplo. El conjunto de palabras que finalmente se eligió para la experiencia didáctica, cincuenta y cinco en total, se acotó conforme unos criterios que se explicarán (*cfr.* § 4.3.). Estas voces fueron trabajadas de forma explícita para mejorar tanto la receptividad como la productividad de estas voces por parte del alumnado. Se pretendía que los estudiantes fuesen capaces tanto de entenderlas en la comprensión lectora de los textos de partida, como de utilizarlas en sus propias infografías y en la exposición oral de estas.

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 del estudio (*cf.* § 3.1.), 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 y que les ayude a implicarse en las actividades llevadas a cabo en el aula.

2.2. Metodología de la investigación: la investigación-acción

La metodología escogida para la realización de este estudio es la investigación-acción. El trabajo surge como respuesta a una problemática existente en las aulas, que necesita solución y que solo es posible dársela a través de una intervención sobre ella.

«La i-a es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada» (Suárez Pazos 2002: 3).

Suárez Pazos (2002: 3-4) establece cuatro preguntas básicas para entender en qué consiste este tipo de investigación. En primer lugar, el qué: la investigación-acción pretende acercarse a la práctica educativa real, le interesa cómo esta se desarrolla en su entorno natural; son prácticas educativas que presentan algún problema y que necesitan ser mejoradas (Suárez Pazos 2002: 3). En cuanto a quién la lleva a cabo, es importante señalar que los investigadores no pueden ser personas completamente ajenas a la realidad del aula, es necesario que se impliquen. También deberían participar como investigadores los propios profesores del grupo, ya que son los que mejor conocen la problemática, y su trabajo conjunto con los investigadores permite solucionar las dificultades encontradas (Suárez Pazos 2002: 3). Además, es importante atender al cómo se lleva a cabo la investigación, la investigación-acción es fundamentalmente una investigación cualitativa que busca comprender lo que ocurre en el aula y darle significado (López Flamarique 2017: 113). Para ello, se sirve de distintos instrumentos que sirven para recoger datos y para actuar en el aula, como pueden ser diarios de campo, cuestionarios, recogida de actividades, etc. Este tipo de investigación funciona en forma de espiral cíclica, ya que se trata de ciclos de investigación compuestos por

cuatro momentos o fases que se repiten: reflexión inicial, planificación, acción y reflexión, a través de la que surge otro nuevo ciclo (Suárez Pazos 2002: 4). Por último, el objetivo de la investigación-acción es mejorar la práctica problemática detectada, se busca “mejorar acciones, ideas y contextos; un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión” (Suárez Pazos 2002: 4).

Como parte de la investigación-acción, para la realización del estudio se ha optado por una metodología cualitativa. Como señalan Taylor y Bodgan (1987 en López Flamarique 2017: 113) o Pérez Juste (2012 en López Flamarique 2017: 113) entre otros, no se busca cuantificar los datos obtenidos en la investigación, sino que lo importante son los datos descriptivos y lo que se puede obtener estudiándolos, es decir, la naturaleza y el sentido de los mismos.

López Flamarique (2017: 113-114), siguiendo lo que dicen Taylor y Bodgan (1987), caracteriza a la metodología cualitativa como una investigación inductiva, ya que los datos obtenidos modifican la intervención. Según los autores, con esta metodología se entiende que la realidad es holística y se investiga a los sujetos en un contexto determinado y atendiendo a su realidad. Además, hay que tener en cuenta que la propia investigación puede influir en los participantes, por lo que hay que acercarse a ellos de la forma más natural posible e intentar comprenderlos dentro de su marco de referencia, sin prejuicios y sin dar nada por sabido. En este tipo de investigación interesa comprender los puntos de vista de otras personas por lo que todos serán relevantes, y para captar todos los matices de lo que los participantes piensan o sienten esta metodología es la más apropiada (Taylor y Bodgan 1987 en López Flamarique 2017: 113-114).

2.3. 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 esté analizando, será más interesante atender a los estudiantes individualmente o mantener la división por grupos, como puede ser el

caso del número de voces totales incluidas en la infografía, a diferencia de lo que ocurre cuando se analiza la producción individual de cada uno de ellos.

Otra de las variables independientes que se tuvo en cuenta es la “lengua materna” de los informantes, así como su “lugar de origen”. Se optó por esta variable porque para la realización del estudio se empleó como cuestionario inicial la encuesta incluida en el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible.

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 los suficientes datos como para analizarlos según las variables comentadas, se estudiaron teniendo en cuenta otros parámetros que también podía aportar información interesante acerca de la realización de los mismos, como la “motivación e interés”, la “actitud” o el “trabajo en grupo”.

3. METODOLOGÍA

3.1. Selección de la muestra

La muestra seleccionada para este estudio es un grupo de 10 alumnos de 4º de la ESO de modelo G de un instituto público. 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 de capacidades medias-bajas. La mayoría del alumnado procede de 3º del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) y dada la falta de solución que existe en la ley para acoger a este alumnado cuando pasa a 4º, como medida de atención a la diversidad, en el centro crean este desdoble para poder proporcionarles una atención más individualizada y adaptar los contenidos a sus capacidades.

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.

Para comprender cómo se va a desarrollar la intervención didáctica y los posibles resultados que se van a obtener es preciso tener en cuenta las características del grupo, como se irá comentando en los siguientes apartados.

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

3.2. 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. Estos son el diario de clase, un cuestionario inicial, un pretest, entrevistas con la profesora ordinaria del grupo y una secuencia didáctica, cuyo producto final servirá como postest.

3.2.1. Diario de clase

El diario de clase se ha empleado para poder realizar un seguimiento de todo lo acontecido en el aula. En él se ha anotado cómo han transcurrido las actividades. Se ha prestado especial atención a la motivación del alumnado cuando tenían que enfrentarse a ellas, así como a las dificultades con las que se encontraban.

En el diario se anotaron: las impresiones de la profesora acerca del alumnado, las actuaciones y decisiones de la investigadora que ha actuado como profesora durante toda la intervención, y la interacción entre la profesora y el alumnado. También se recogieron las soluciones o cambios que tuvieron que llevarse a cabo en el transcurso de las clases para poder adaptar la secuencia a la realidad.

Los datos anotados en el diario de clase sirven para enriquecer los obtenidos a través del resto de instrumentos, sobre todo los cuantitativos. Podrán ampliar la visión y explicar el porqué de lo observado.

3.2.2. Cuestionario inicial

En primer lugar, se pidió al alumnado que rellenase un cuestionario inicial (*cfr.* § Anexo 1). En él se incluían distintas preguntas relacionadas con las variables sociolingüísticas que se consideraban relevantes para la investigación, como la lengua materna o el número de lenguas que conocen³.

Además, en este cuestionario inicial también se les preguntó acerca de aspectos relacionados con su comprensión del vocabulario académico de forma indirecta, así como con su conocimiento acerca de los textos expositivos.

³ El modelo de cuestionario sociolingüístico se ha elaborado adaptando el empleado en el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible.

Este cuestionario lo realizaron durante diez minutos en la primera sesión de la intervención didáctica.

3.2.3. Pretest

El pretest (*cfr.* § Anexo 2) 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, se podía comprobar hasta qué punto el alumnado las tenía interiorizadas en su lexicón.

Para el diseño de la primera parte del pretest se empleó un texto sobre el Romanticismo. En él se les señalaron las voces de vocabulario académico que aparecían para que las sustituyeran por el sinónimo correspondiente de entre los que aparecían en la lista que había en la actividad. En una segunda actividad tenían que hacer lo mismo, pero no se les proporcionaban los sinónimos. Gracias a estas dos actividades se pretendía comprobar tanto la receptividad como la productividad de las voces en ellas incluidas.

La tercera parte del pretest era una actividad de producción en la que tenían que escribir oraciones incluyendo las voces de vocabulario académico que se les indicaban.

3.2.4. 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. Una parte fundamental del mismo era el trabajo explícito del vocabulario académico. Su explicación se desarrollará más adelante (*cfr.* § 4).

3.2.5. 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, la profesora estuvo presente durante toda la intervención y ayudó a la investigadora a tomar las mejores decisiones para que esta se llevase a cabo de la forma más adecuada.

3.3. La técnica de recogida de datos

La recogida de datos tuvo lugar principalmente durante las ocho sesiones que duró la intervención didáctica en el aula. En esas sesiones también se realizaron el cuestionario inicial y el pretest, fundamentales para el posterior análisis.

La primera herramienta que se utilizó fue el cuestionario inicial, ya que no está vinculado directamente con el contenido de la intervención. Los datos en él obtenidos permiten configurar un perfil sociolingüístico del alumnado que sirvió para cruzar variables en el análisis que pudiesen dar una explicación de los fenómenos observados. En él también respondieron a cuestiones que permitían conocer las impresiones del alumnado acerca de la lengua académica y de los textos expositivos. Los cuestionarios se recogieron después para poder codificar los datos.

Durante la presentación del proyecto al alumnado, se observaron sus reacciones y se anotaron después en el diario de clase.

Posteriormente, tuvo lugar la realización del pretest en el que se pretendía comprobar el conocimiento receptivo y productivo de vocabulario académico del alumnado. En esta fase se combinó la observación, que después se anotó en el diario de clase, con los datos aportados por el alumnado en el pretest, que sirvieron para hacer un análisis cuantitativo inicial y un análisis cualitativo en la fase de interpretación de los datos comparándolos con los obtenidos en pruebas posteriores.

Durante la secuencia didáctica, la recogida de datos se llevó a cabo gracias al diario de clase y a la recogida de las actividades que el alumnado realizó por escrito. Además, la exposición oral del trabajo final fue grabada para poder comprobar después el vocabulario académico que habían empleado y cómo había sido incluido.

3.4. La codificación

El método de codificación empleado dependía de la variable y el tipo de ejercicio que se estaba analizando. En cuanto a los sujetos, se le asignó un número a cada uno de ellos, por ejemplo, “Estudiante 1”, “Estudiante 2”, etc., que se mantenía durante todo el análisis. Lo mismo ocurre con los tres grupos analizados: “Grupo 1”, “Grupo 2” y “Grupo 3”.

En cuanto a la lengua materna del alumnado, la codificación que se estableció permitió agruparlas en tres categorías: “Español”, “Árabe” y “Lenguas nativas africanas”. Algo similar se llevó a cabo con el lugar de origen del alumnado, dando lugar a las siguientes opciones: “Pamplona”, “Otras ciudades de España”, “América Latina” y “África”.

Para el número de voces académicas incluidas por el alumnado en sus infografías no se siguió una codificación especial, simplemente se tuvo en cuenta el número total. Lo mismo se hizo con las voces académicas correctas. Ambas necesitaban una codificación igual para poder contrastarlas posteriormente.

Para enjuiciar la calidad de los textos expositivos del alumnado se tuvieron en cuenta distintos 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. Esto permitió valorar la calidad de los textos en cuanto a cuatro niveles diferentes: baja, media-baja, media-alta y alta. En algunos puntos del análisis se le asignó a cada categoría un número para poder plasmar los datos en los gráficos: 1 para baja, 2 para media-baja, 3 para media-alta y 4 para alta.

El resto de variables, “motivación e interés”, “actitud” y “trabajo en grupo”, no necesitaron una codificación específica porque el análisis que se ha llevado a cabo se ha basado en las impresiones recogidas por la investigadora y no son datos cuantitativos, sino que se trata de una interpretación cualitativa de la observación.

4. 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. § 4.1.). Gracias a la secuencia didáctica se busca, no solo que los alumnos desarrollen la receptividad de esos términos, sino que lleguen a la productividad, es decir, que sean capaces de actualizar esas voces en sus textos expositivos escritos y orales.

La duración de la secuencia iba a ser de seis sesiones, pero al final fue posible emplear dos sesiones más. Se ha optado por el trabajo por proyectos. Los alumnos tienen que elaborar por grupos de cuatro una infografía sobre la literatura del Romanticismo en la que incluyan textos expositivos con su correspondiente vocabulario académico. La

secuencia didáctica adopta una estructura similar a las secuencias ginebrinas. En primer lugar, se plantea un taller de identificación del género, 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 les plantea 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, aunque de forma secundaria.

El más importante y el que centra gran parte del TFM es el taller sobre los aspectos lingüísticos del género en el que se trabaja el vocabulario académico con distintas actividades. En la elaboración de estas actividades se tiene en cuenta también la metodología de las inteligencias múltiples, de demostrada eficacia en cualquier tipo de intervención educativa, pero especialmente indicada para dar cauce a las medidas de atención a la diversidad necesarias para el grupo con el que se trabaja.

Todos los talleres están encaminados a la elaboración de la infografía que se realiza en el taller de producción final, para el que se dedican tres 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 les ha repartido previamente e incluir algunas de las voces académicas que se trabajan.

4.1. 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.

4.2. Relación de los objetivos con el currículo

Los contenidos trabajados en la secuencia didáctica tienen una justificación en el currículo oficial de la Comunidad Foral de Navarra Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril Boletín Oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015. Para mostrar esta justificación, se han escogido los Contenidos, Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje que se relacionan con los aprendizajes que se abordan en la secuencia didáctica.

Se estructuran según los distintos bloques que aparecen en el currículo.

Tabla 2. Elementos obtenidos del Currículo oficial de la Comunidad Foral de Navarra Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril Boletín Oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015 trabajados en la secuencia didáctica.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque I: Comunicación oral: Escuchar y hablar		
<p>Escuchar:</p> <p>Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito académico y social.</p> <p>Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos expositivos.</p> <p>Hablar:</p> <p>Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción de textos orales.</p>	<p>1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito académico/escolar y social.</p> <p>2. Comprender, interpretar y valorar textos orales expositivos.</p> <p>4. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).</p> <p>6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales</p>	<p>1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito académico, identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante.</p> <p>2.1. Comprende el sentido global de textos orales de intención expositiva, identificando la estructura, la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante.</p>

<p>Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales.</p>	<p>o informales, de forma individual o en grupo.</p>	<p>2.5. Utiliza progresivamente los instrumentos adecuados para localizar el significado de palabras o enunciado desconocidos (demanda ayuda, busca en diccionarios, recuerda el contexto en el que aparece...).</p> <p>2.6. Resume textos expositivos de forma clara, recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.</p> <p>4.1. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.</p> <p>4.3. Reconoce los errores de la producción oral propia y ajena a partir de la práctica habitual de la evaluación y autoevaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas.</p> <p>6.1. Realiza presentaciones orales de forma individual o en grupo, planificando el proceso de oralidad, organizando el contenido, consultando fuentes de información diversas, gestionando el tiempo y transmitiendo la información de forma coherente.</p> <p>6.3. Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales.</p>
--	--	--

Bloque II: Comunicación escrita: Leer y escribir

<p>Leer:</p> <p>Conocimiento y uso progresivo de técnicas y estrategias de comprensión escrita.</p> <p>Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos en relación con el ámbito académico y social.</p> <p>Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos expositivos.</p>	<p>1. Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.</p> <p>2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos orales.</p> <p>4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital</p>	<p>1.1. Comprende textos de diversa índole poniendo en práctica diferentes estrategias de lectura y autoevaluación de su propia comprensión en función del objetivo y el tipo de texto, actualizando conocimientos previos, trabajando los errores de comprensión y construyendo el significado global del texto.</p>
---	--	--

Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.

Escribir:

Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión.

Escritura de textos propios del ámbito académico y social.

Escritura de textos expositivos.

integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.

5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.

6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso.

1.2. Localiza, relaciona y secuencia las informaciones explícitas de los textos.

1.3. Infiere la información relevante de los textos, identificando la idea principal y las ideas secundarias y estableciendo relaciones entre ellas.

1.6. Comprende el significado de palabras propias del nivel culto de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse con exactitud y precisión.

2.1. Reconoce y expresa el tema, las ideas principales, la estructura y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito académico y social.

4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.

5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales, etc.

5.2. Redacta borradores de escritura.

5.3. Escribe textos en diferentes soportes usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.

5.4. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido o la forma.

5.5. Evalúa, utilizando guías, su propia producción escrita, así como la producción escrita de sus compañeros.

		<p>6.1. Redacta con claridad y corrección textos propios del ámbito académico y social.</p> <p>6.2. Redacta con claridad y corrección textos expositivos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada.</p> <p>6.4. Resume el contenido de todo tipo de textos, recogiendo las ideas principales con coherencia y cohesión y expresándolas con un estilo propio, evitando reproducir literalmente las palabras del texto.</p> <p>6.5. Realiza esquemas y mapas conceptuales que estructuren el contenido de los textos trabajados.</p>
--	--	--

Bloque III: Conocimientos de la lengua

<p>La palabra:</p> <p>Observación, reflexión y explicación de los distintos niveles de significado de palabras y expresiones en el discurso oral o escrito.</p> <p>El discurso:</p> <p>Observación, reflexión y explicación y uso de los rasgos característicos que permiten diferenciar y clasificar los diferentes géneros textuales, con especial atención a los discursos expositivos.</p>	<p>4. Identificar los distintos niveles de significado de palabras o expresiones en función de la intención comunicativa del discurso oral o escrito donde aparecen.</p> <p>8. Identificar y explicar las estructuras de los diferentes géneros textuales con especial atención a las estructuras expositivas para utilizarlas en sus producciones orales y escritas.</p>	<p>4.2. Explica con precisión el significado de palabras usando la acepción adecuada en relación al contexto en el que aparecen.</p> <p>8.1. Identifica y explica las estructuras de los diferentes géneros textuales, con especial atención a las expositivas, utilizándolas en las propias producciones orales y escritas.</p> <p>8.3. Describe los rasgos lingüísticos más sobresalientes de textos expositivos relacionándolos con la intención comunicativa y el contexto en el que se producen.</p>
--	---	--

Bloque IV: Educación literaria

<p>Creación:</p> <p>Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas.</p>	<p>6. Consultar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.</p>	<p>6.1. Consulta y cita adecuadamente varias fuentes de información para desarrollar por escrito, con rigor, claridad y coherencia, un tema relacionado con el currículo de Literatura.</p> <p>6.3. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación</p>
--	--	--

4.3. Lista de vocabulario

La elaboración de la secuencia didáctica exigía en primer lugar realizar una selección de voces de vocabulario académico para incluirlas en las distintas actividades. A pesar de que en inglés existen listas elaboradas de forma rigurosa, según criterios objetivos de frecuencia y alcance, que se emplean en contextos académicos y que son ampliamente reconocidas en ellos, no ocurre así en español. No hay una selección de voces que goce de prestigio o de la que se tengan los suficientes datos acerca de su elaboración como para poder considerarla universal y utilizarla en distintos contextos.

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. Los ejemplos se consideraron suficientes teniendo en cuenta que la lista de vocabulario no podía ser muy extensa, ya que la secuencia didáctica constaba únicamente de ocho sesiones.

De la primera selección se obtuvieron más de quinientas voces que podrían ser consideradas propias del vocabulario académico. En este primer análisis no se prestó atención a las clases de palabras y se incluyeron voces de distintas categorías (verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios y preposiciones). Sin embargo, ya se observó claramente 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 (2007).

El número de voces que había que elegir para el estudio, por limitaciones de tiempo, debía ser necesariamente reducido, por eso se planteó el problema de qué voces finalmente acotar. Se utilizó la intuición de la investigadora basada en sus conocimientos lingüísticos para preferir unas voces a otras: se seleccionaron las palabras que podían ser susceptibles de aparecer en textos académicos de diferentes áreas del saber.

Como la lista seguía siendo demasiado extensa, se priorizaron los verbos y los sustantivos, que, como se ha comentado, eran las dos clases más abundantes. Se mantuvieron algunos ejemplos del resto de las categorías como, por ejemplo, los adverbios “preferentemente” o “generalmente”, así como los adjetivos “denominado” o “representativo”. A su vez, se agruparon como una única voz los términos que pertenecían a una misma familia léxica, tomando como referencia al verbo en la mayoría de los casos.

El siguiente criterio que se estableció fue el de la frecuencia y alcance. Se tuvo en cuenta si las palabras recogidas se repetían en la muestra de textos escogidos para analizar. De esta forma, se consideró que el trabajo explícito de aquellas que aparecían en mayor número de ocasiones y en un mayor número de textos sería más útil para el alumnado.

Por último, atendiendo al dominio de la lengua castellana que se observó en los estudiantes, se realizó una última criba. Se eliminaron las palabras que, a juicio de la investigadora, podrían resultar demasiado fáciles por pertenecer a un registro menos formal y aquellas más difíciles que el alumnado no iba a ser capaz de interiorizar.

Finalmente, se consiguió reducir la lista inicial a cincuenta y cinco voces de vocabulario académico (*cf.* § Anexo 3). Estas son las que se introdujeron en las actividades de la secuencia didáctica que trabajaban el vocabulario.

4.4. 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. De esta forma, se busca adaptar los contenidos que se deben impartir en el nivel de 4º de ESO a un agrupamiento específico que surge como respuesta a la necesidad de ofrecer una atención especial a los alumnos que provenían de 3º PMAR.

Para ofrecer esa atención a la diversidad de manera adecuada también 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, ya que se trata de una propuesta enmarcada en la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

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 el alumnado se moviese por el aula; por ejemplo, en una de las actividades tenían que elaborar un mural con palabras y sus definiciones, para ello necesitaban ir moviéndose por las mesas para encontrar las parejas de palabra y definición. Además, se buscaba incentivar la capacidad creativa del alumnado en la elaboración de sus infografías, ya que el diseño era libre y podían emplear todos los recursos que quisieran.

La secuencia didáctica también desarrolló algunas de las denominadas Competencias clave, recogidas en el currículo oficial. La fundamental es la Competencia lingüística, ya que forma parte tanto del contenido como de la herramienta empleada para transmitir esos conocimientos. Además, se trabajó la Competencia digital, el alumnado tuvo que utilizar las TIC para realizar satisfactoriamente sus productos finales. La libertad en la manera de realizar algunas de las actividades y la necesidad de buscar soluciones para poder continuar con el trabajo permitieron abordar la competencia Aprender a aprender. Por otro lado, el trabajo en equipo y las normas con las que debían cumplir para que la interacción se diera satisfactoriamente forma parte de las Competencias sociales y cívicas. En la secuencia también se trabajó la competencia Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, ya que era el propio alumnado el que tenía que organizarse para la elaboración de sus trabajos y disponer de todos los recursos necesarios para ello. Por último, se introdujo la competencia de Conciencia y expresiones culturales porque se trataron contenidos de literatura: la literatura del Romanticismo.

Además, para diseñar las actividades que trabajaban el vocabulario académico se tuvieron en cuenta las estrategias comentadas en el marco teórico (*cf.* § 1.3.). 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 es la búsqueda de la motivación constante del alumnado a través de ejemplos cotidianos, ejercicios lúdicos o estímulos visuales, por ejemplo.

4.5. Resumen y periodización de la secuencia⁴

Tabla 3. Resumen de la secuencia didáctica.

Talleres	Objetivos	Actividades	Materiales	Tiempo
Cuestionario inicial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las características sociolingüísticas principales del alumnado. 2. Conocer la percepción del alumnado sobre el vocabulario académico y los textos expositivos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El alumnado tendrá que realizar individualmente el cuestionario inicial diseñado. 	Cuestionario inicial (cfr. § Anexo 1).	10' Sesión 1
Motivación y propósito de la producción escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar de manera breve el proyecto al alumnado. 2. Despertar el interés del alumnado gracia a imágenes y colores llamativos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del proyecto a través de un Power Point que se proyecta en el aula. Conocerán qué van a hacer, pero solo de forma general. 	Power Point "Presentación proyecto" (cfr. § Anexo 4).	5' Sesión 1
Pretest de voces académicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer un diagnóstico de la situación. 2. Detectar cuál es la capacidad receptiva de vocabulario académico del alumnado. 3. Detectar cuál es la capacidad productiva de vocabulario académico del alumnado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El alumnado tendrá que realizar el pretest. Son actividades para comprobar a receptividad y la productividad que el alumnado tiene respecto al vocabulario académico. 	Pretest (cfr. § Anexo 2).	20' Sesión 1
Identificación del género textual frente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las características generales de las infografías. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de una infografía: presentación de Power Point en la que se muestran 	Power Point "Infografía" (cfr. § Anexo 5).	20' Sesión 1

⁴ Se han incluido en la tabla también el cuestionario inicial, el pretest y la formación de los grupos, porque, aunque no sean talleres de la secuencia, permite visualizar mejor la distribución del tiempo. Aparecen sombreados para distinguirlos del resto de talleres.

<p>a otros géneros</p>	<p>2. Desarrollar la capacidad de reflexión y análisis de un texto.</p> <p>3. Ser capaz de comparar y establecer relaciones entre textos de diferentes géneros.</p> <p>4. Aprender a diferenciar las infografías de otros géneros expositivos.</p> <p>5. Respetar las normas de interacción y participar de forma ordenada y activa.</p>	<p>ejemplos de infografías y se comparan con otros géneros para que de forma inductiva vayan comentando las características del género.</p> <p>2. Rasgos de una infografía: tras la explicación, tendrán que rellenar una fotocopia con las características de las infografías.</p>	<p>Fotocopias sobre los rasgos de las infografías (<i>cfr.</i> § Anexo 7).</p>	
<p>Formación de grupos</p>	<p>1. Respetar las normas de cooperación e interacción.</p> <p>2. Formación de los grupos de trabajo.</p> <p>3. Comprender los distintos roles del grupo y ser capaz de asumir una función.</p>	<p>1. El alumnado tendrá que formar los grupos en los que va a trabajar y rellenar las fotocopias que se le entregan definiendo el rol que va a desempeñar cada uno.</p>	<p>Fotocopias sobre la distribución temporal y contenidos del trabajo y sobre el reparto de roles (<i>cfr.</i> § Anexo 8).</p>	<p>5' Sesión 2</p>
<p>Estructura externa</p>	<p>1. Conocer los elementos que componen una infografía.</p> <p>2. Identificar visualmente una infografía.</p> <p>3. Conocer las características que deberá presentar su proyecto.</p>	<p>1. Explicación detallada sobre lo que tiene que incluir su infografía. Se utilizará un Power Point para explicar cada parte del proyecto haciendo especial hincapié en los elementos de la estructura externa del género, mientras se les invitará a seguir el esquema detallado que tienen en sus fotocopias.</p>	<p>Power Point "Nuestra infografía" (<i>cfr.</i> § Anexo 6).</p> <p>Fotocopias sobre la temporalización y contenidos del trabajo y sobre el reparto de roles (<i>cfr.</i> § Anexo 8).</p>	<p>15' Sesión 2</p>
<p>Aspectos lingüísticos</p>	<p>1. Leer y comprender textos</p>	<p>1. Se repartirán las fotocopias con la teoría del Romanticismo y se</p>	<p>Fotocopias de la teoría del Romanticismo</p>	<p>115' Sesión 2</p>

<p>expositivos en profundidad.</p> <p>2. Desarrollar la capacidad de reflexión y análisis de un texto.</p> <p>3. Trabajar en grupo siguiendo unas normas básicas de cooperación.</p> <p>4. Conocer qué es el vocabulario académico.</p> <p>5. Ampliar la receptividad de las voces de vocabulario académico.</p> <p>6. Ampliar la productividad de las voces de vocabulario académico.</p> <p>7. Atender a la diversidad a través del trabajo según las inteligencias múltiples.</p> <p>8. Fomentar la reflexión metalingüística.</p>	<p>les pedirá que la lean prestando atención al vocabulario académico destacado en negrita.</p> <p>2. Por parejas tendrán que intentar averiguar el significado de las voces académicas que no entiendan.</p> <p>3. Se repartirá la lista de vocabulario académico con la que se va a trabajar y se les explicará qué es el vocabulario académico con ejemplos.</p> <p>4. Se entregarán a cada grupo las tarjetas con las voces que aparecen en la lista, según su categoría gramatical tendrán un color diferente. Se intentará que el alumnado realice una reflexión metalingüística y vincule cada color con su categoría gramatical.</p> <p>5. Se repartirán las definiciones de las voces de la actividad anterior. Por grupos tendrán que encontrar a qué palabra corresponde cada definición y colocarlas juntas.</p> <p>6. Entre todos pegarán las voces con sus definiciones en una cartulina grande que servirá de “diccionario” en próximas actividades.</p> <p>7. Constelaciones léxicas: se le asignarán a cada grupo dos voces académicas de gran relevancia y dibujarán en un folio una</p>	<p>(<i>cfr.</i> § Anexo 9).</p> <p>Lista de voces de vocabulario académico (<i>cfr.</i> § Anexo 3).</p> <p>Tarjetas voces y definiciones (<i>cfr.</i> § Anexo 10).</p> <p>Cartulina DIN A2.</p> <p>Tarjetas de vocabulario para el juego (<i>cfr.</i> § Anexo 11).</p> <p>Folios y material de escritura.</p>	<p>Sesión 3</p> <p>Sesión 4</p>
--	--	---	---------------------------------

		<p>constelación léxica en la que aparezcan voces relacionadas con el núcleo de la constelación.</p> <p>8. Se jugará dividiendo la clase en dos grupos con las tarjetas de vocabulario académico. Habrá distintas pruebas y cada equipo se las planteará al equipo contrario, si responden satisfactoriamente, sumarán puntos.</p>		
Producción final				250'
Generación de ideas y planificación	<p>1. Leer y comprender textos expositivos en profundidad.</p> <p>2. Conocer y comprender el movimiento cultural y la literatura del Romanticismo.</p> <p>3. Desarrollar la capacidad de reflexión, análisis y síntesis de un texto.</p> <p>4. Trabajar en grupo siguiendo unas normas básicas de cooperación.</p> <p>5. Planificar textos expositivos propios basados en materiales recibidos.</p> <p>6. Diseñar una infografía.</p> <p>7. Usar las TIC para obtener materiales para su infografía</p>	<p>1. Tendrán que trabajar la teoría e ir planteando cómo van a ser sus textos en los que tienen que aparecer voces de vocabulario académico trabajadas en clase.</p> <p>2. Planificarán el diseño de su infografía gracias a los materiales que habrán obtenido previamente y realizarán un esquema del diseño.</p>	<p>Fotocopias de la teoría del Romanticismo (<i>cfr.</i> § Anexo 9).</p> <p>Lista de voces de vocabulario académico (<i>cfr.</i> § Anexo 3).</p> <p>Folios y material de escritura.</p>	<p>80'</p> <p>Sesión 4</p> <p>Sesión 5</p>

	(fotografías, dibujos, etc.).			
Textualización	<p>1. Escribir textos expositivos basados en otros textos expositivos (teoría Romanticismo).</p> <p>2. Incluir en los textos expositivos las voces de vocabulario académico determinadas.</p> <p>3. Emplear correctamente el vocabulario académico.</p> <p>4. Realizar una infografía que presente las características propias del género.</p> <p>5. Trabajar en grupo siguiendo unas normas básicas de cooperación.</p>	<p>1. El alumnado dispondrá de tiempo en clase para escribir los textos de su infografía.</p> <p>2. Elaborarán la infografía en cartulinas DIN A2 en la que tendrán que incluir todos los elementos que hayan previsto.</p>	<p>Esquemas o resúmenes realizados en la sesión anterior.</p> <p>Imágenes, dibujos, etc.</p> <p>Cartulinas DIN A2.</p> <p>Rotuladores, pinturas, lápices, reglas, tijeras, etc.</p>	<p>110'</p> <p>Sesión 6</p> <p>Sesión 7</p>
Exposición y coevaluación ⁵	<p>1. Exponer oralmente la infografía al resto de grupos.</p> <p>2. Ser capaz de dirigirse de manera adecuada a una audiencia concreta.</p> <p>3. Emplear las voces de vocabulario académico requeridas.</p> <p>4. Escuchar atentamente para analizar</p>	<p>1. Los tres grupos tendrán que exponer su infografía al resto empleando voces de vocabulario académico trabajadas.</p> <p>2. Cada grupo deberá evaluar su propio trabajo y el del resto de grupos rellenando la parrilla de evaluación que se les habrá entregado.</p>	<p>Infografías.</p> <p>Fotocopias sobre la distribución temporal y contenidos del trabajo y sobre el reparto de roles (cfr. § Anexo 8).</p>	<p>55'</p> <p>Sesión 8</p>

⁵ Se ha sustituido la parte de revisión y reescritura propia de la secuencia de la Escuela de Ginebra por la exposición oral del trabajo y la revisión gracias a la coevaluación. No se pudo dedicar una sesión previa a la escritura final a la revisión de los textos por falta de tiempo.

críticamente los textos y las exposiciones de sus compañeros.

5. Valorar críticamente la propia infografía para aplicar correcciones.

6. Trabajar en grupo siguiendo unas normas básicas de cooperación.

7. Evaluar con criterio su propio trabajo y el del resto de grupos.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Cuestionario inicial

El cuestionario inicial de la investigación 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 podido observar en el apartado en el que se hablaba de la muestra (*cfr.* § 3.1.), esta 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. En consonancia con lo que se ha comentado acerca del lugar de origen, las lenguas habladas en casa son diversas. 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 como wolof, mandiako, senegalés o pidgin english. Uno de ellos, además señaló que usaba el senegalés también con sus amigos,

aunque mezclado con el español. El uso de lenguas maternas distintas al español es una variable que se tendrá en cuenta más adelante para comprobar si la lengua materna 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 simplemente de voces que pertenecen a un registro formal de la lengua que comparten lexemas con estas voces. Si esto fuera así, contarían con un vocabulario potencial menos desarrollado y el aprendizaje del vocabulario académico se haría fundamentalmente en las aulas. Como vocabulario potencial se considera aquel que “está constituido por unidades léxicas cuyo significado el/la alumno/a es capaz de deducir o inferir” (Cervero y Pichardo 2000: 40).

Por otro lado, resulta llamativo que la mitad del alumnado que ha participado en el estudio conoce tres idiomas o más.

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.

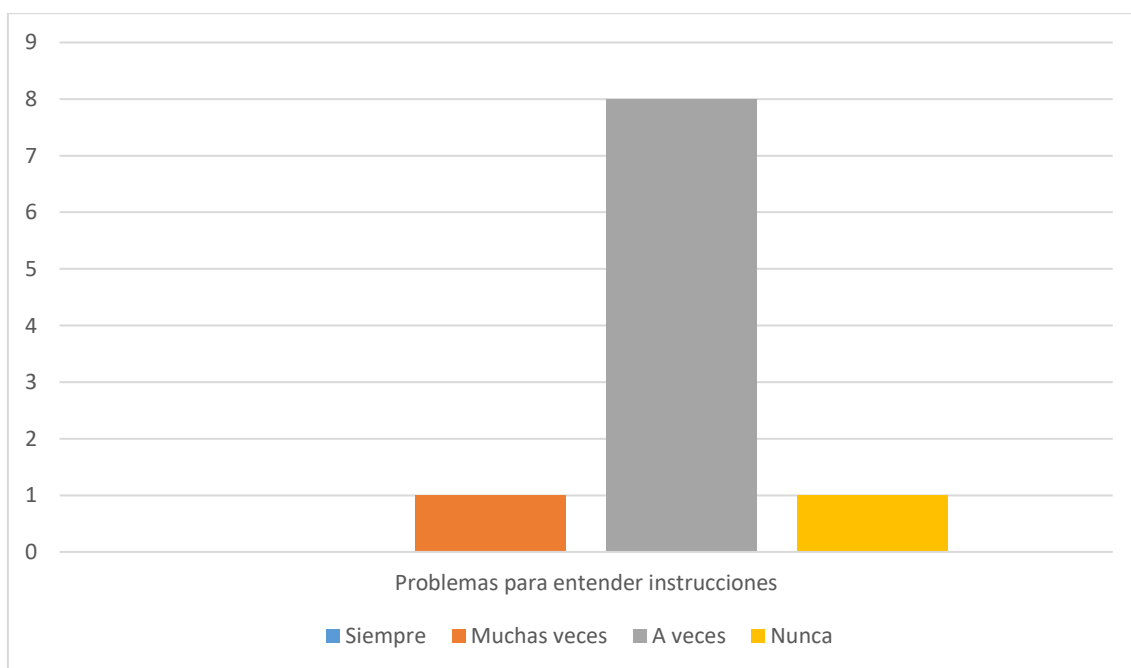


Figura 1. Problemas para entender las instrucciones de las actividades del instituto.

Como se puede ver, la gran mayoría afirma 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 que se realizó para la investigación, esto no parecía ser así, ya que el alumnado tenía serias dificultades para entender los enunciados y resolver las actividades satisfactoriamente.

También se les preguntó acerca de qué pensaban de la lengua que empleaban los profesores en el aula, si les parecía difícil.

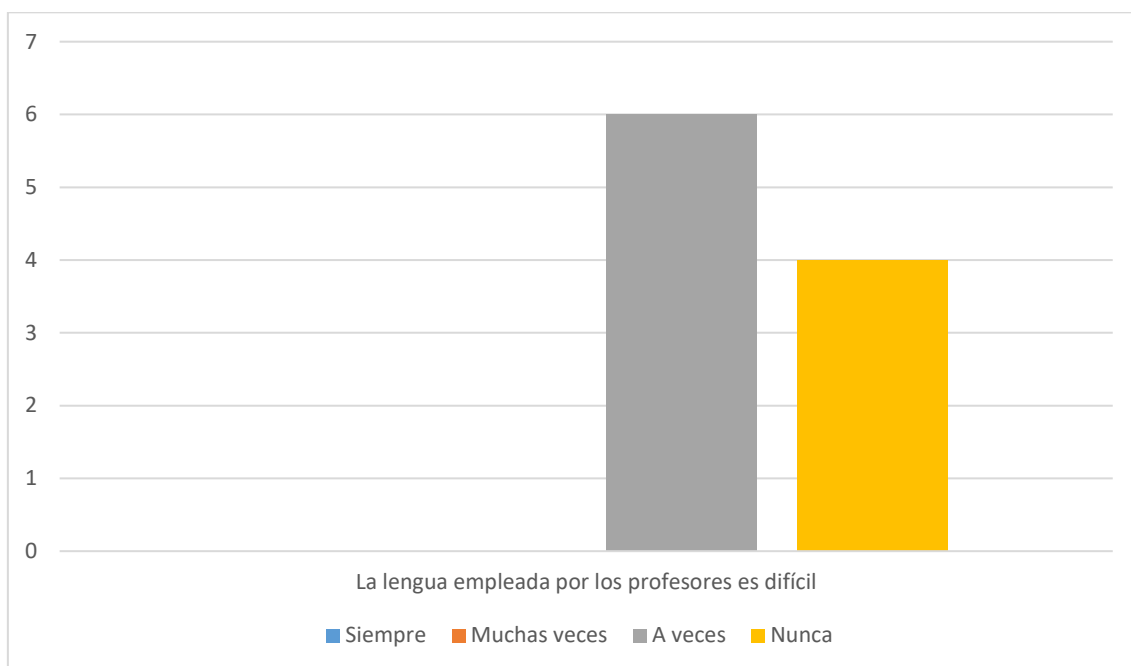


Figura 2. Dificultad para entender la lengua de los profesores.

Según las respuestas del alumnado, parece que este no presenta grandes dificultades para entender la lengua de las asignaturas. Esta lengua, como ya se ha comentado antes (*cfr.* § 2.1.), se caracteriza por una alta frecuencia de voces de vocabulario académico. Como se comentará en el siguiente apartado (*cfr.* § 5.2.), estas respuestas no coinciden con las dificultades detectadas en el pretest para comprender y producir voces de vocabulario académico.

Algo similar ocurre con lo que contestaron acerca de si la lengua empleada en los libros o ejercicios les parecía difícil.

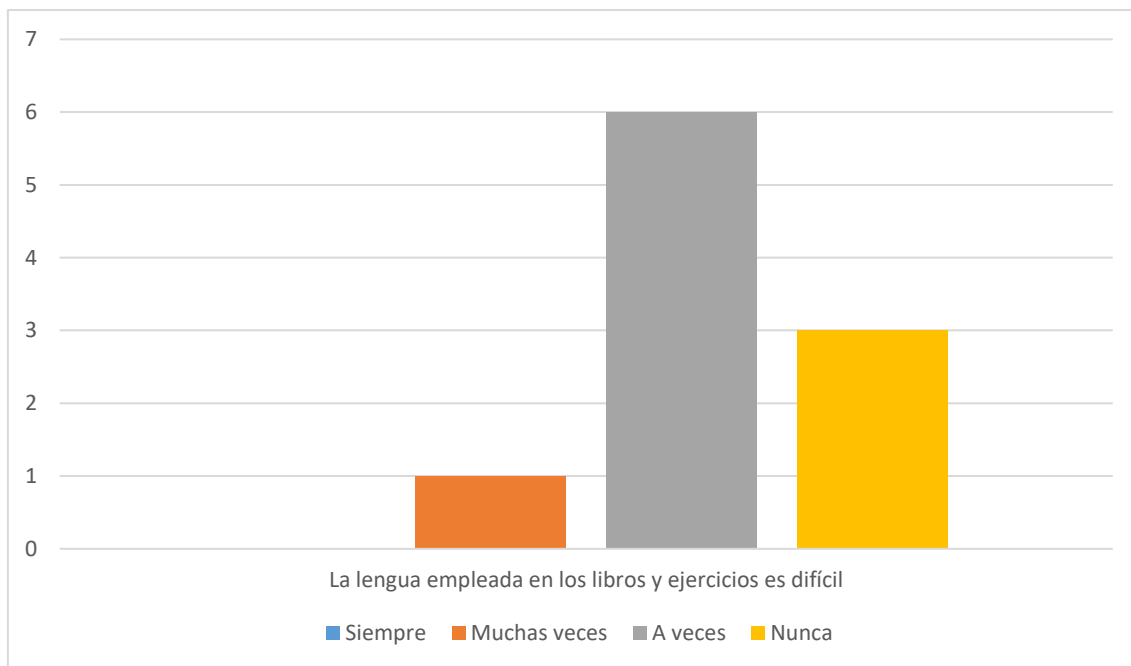


Figura 3. Dificultad para entender la lengua de los libros y ejercicios.

Estas respuestas tampoco coinciden con lo demostrado por ellos en el pretest (cfr. § 5.2.) ni con lo que explicó la profesora en la entrevista inicial.

En cuanto a la asignatura que les parecía más difícil, había más disparidad.

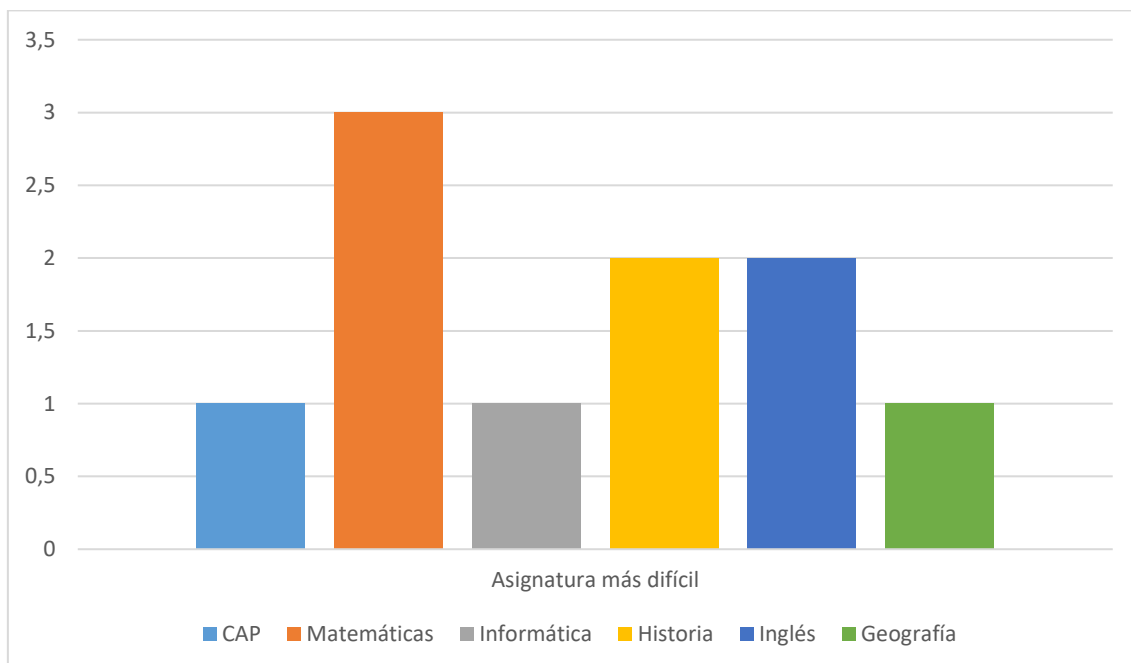


Figura 4. Asignatura más difícil.

A la pregunta de si creían que esa dificultad tenía que ver con la lengua que se empleaba en ellas, la mayoría contestaron que no (6 estudiantes), dos dijeron que quizás y

únicamente dos dijeron que sí. Estos dos últimos casos no son muy representativos para el estudio, ya que coincidían con los dos estudiantes que habían dicho que la asignatura que les parecía más difícil era inglés, por lo que tiene que ver con el desconocimiento de la segunda lengua, no tanto con la lengua académica propia del ámbito escolar.

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 el alumnado sabía qué eran los textos expositivos.

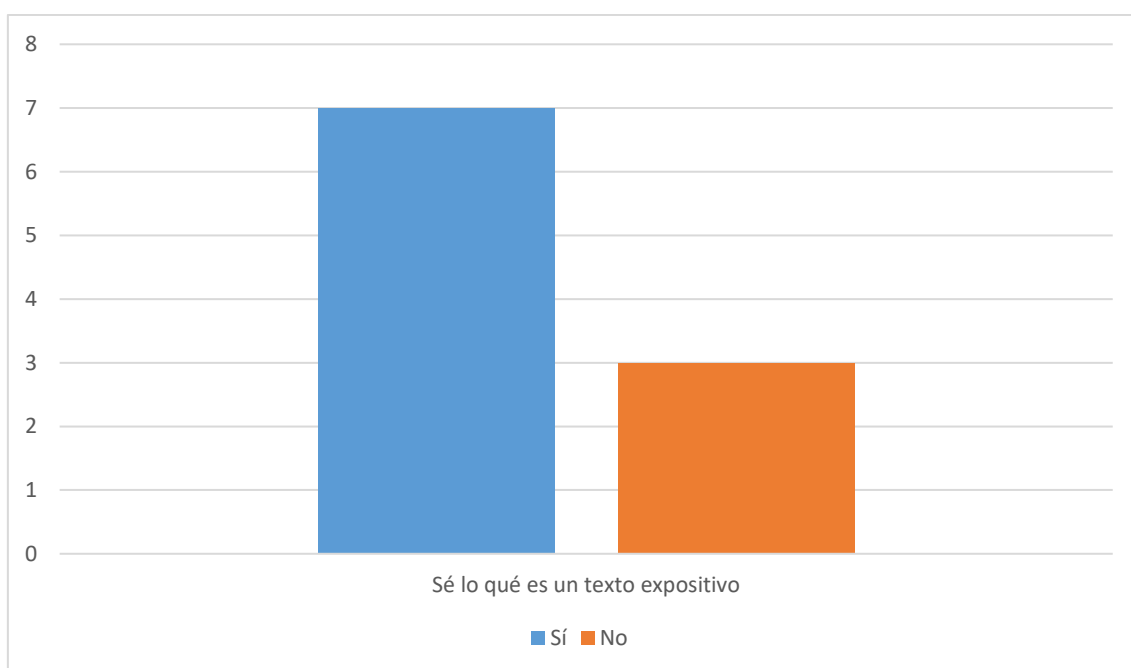


Figura 5. Conocimiento de los textos expositivos.

Aunque la gran mayoría afirmó saber lo que es un texto expositivo, únicamente un alumno contestó que sabía cuáles eran sus partes.

5.2. Pretest

La predisposición inicial para la realización del pretest fue bastante negativa. El alumnado había rellenado ya el cuestionario inicial y después de cinco minutos de explicación, tenía que volver a escribir y se quejó bastante.

Se les planteó como un reto, ya que se les advirtió de la dificultad del mismo, pero se les intentó transmitir confianza en ellos diciéndoles que eran capaces de realizarlo y que

era normal si no conseguían completarlo entero porque justo era lo que se iba a trabajar después en clase.

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. Como el tiempo de realización era limitado, se les tuvo que repetir en alguna ocasión que si no sabían alguna pregunta pasasen a la siguiente.

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.

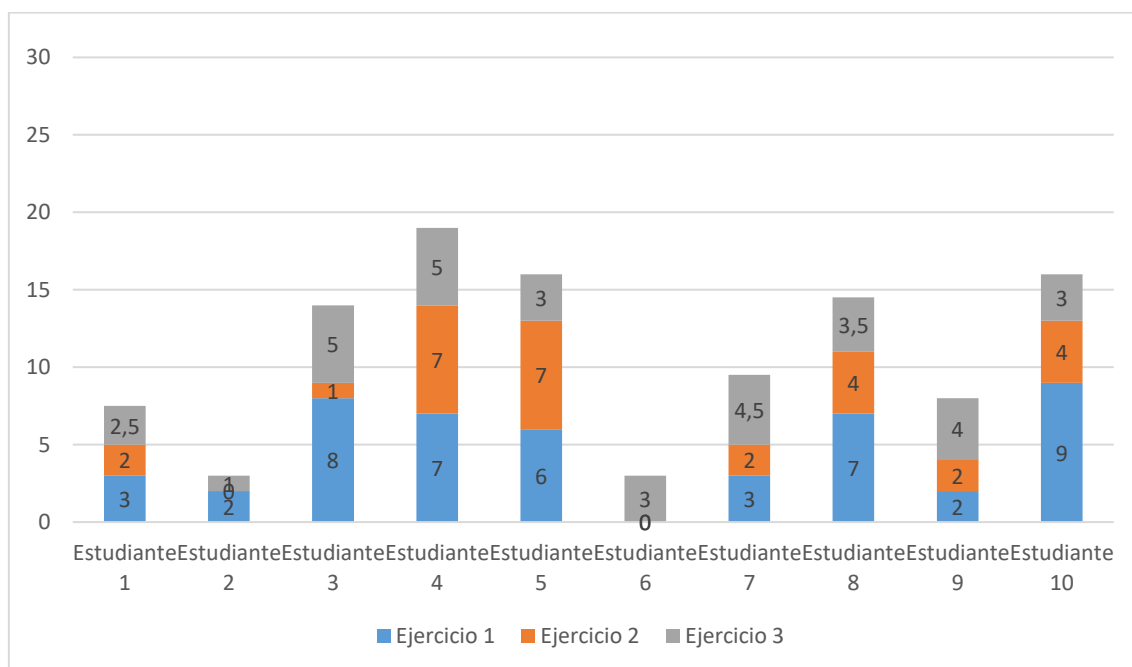


Figura 6. Puntuaciones obtenidas en el pretest.

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

A pesar de las facilidades que se le otorgaron al alumnado, 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.

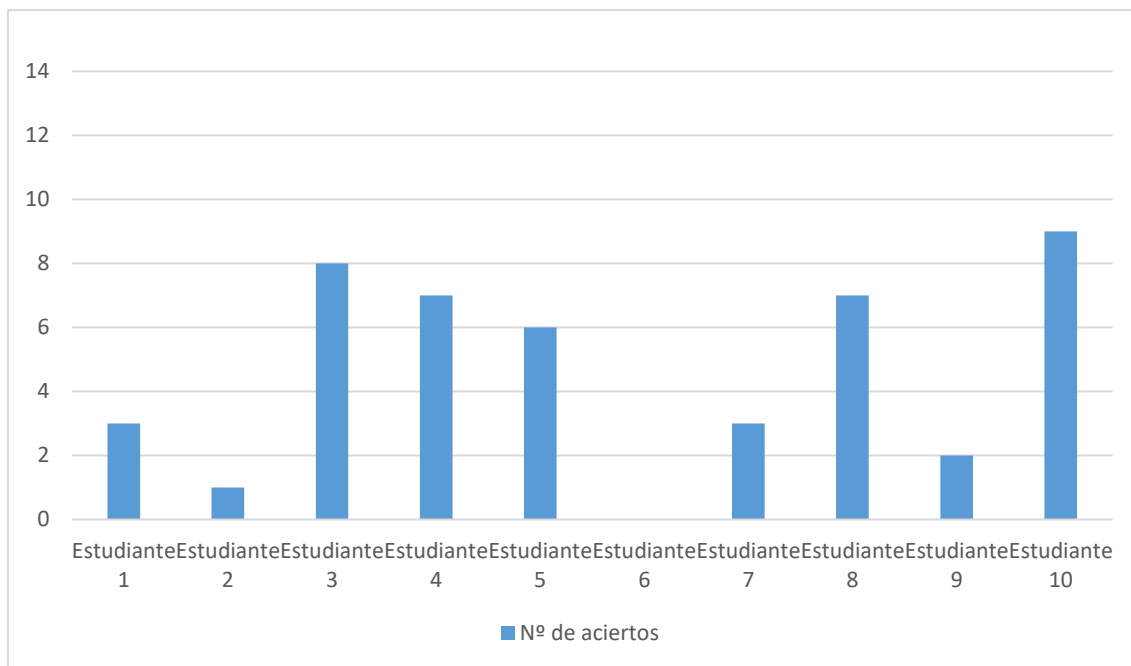


Figura 7. Nº de aciertos en el primer ejercicio.

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 casos de 10), estos son los pares “decir” / “expresar” y “expresiones” / “manifestaciones” (cfr. § Anexo 2). 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, es decir, tienen desarrollada la capacidad receptiva de las voces que provienen de esa familia. El alto número de aciertos en estos casos puede deberse a que se trata de voces que no son exclusivas del ámbito académico, sino que en ocasiones forman parte del dominio conversacional.

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”.

Además, hay cuatro casos con cuatro aciertos, una voz con tres aciertos, cuatro con dos y tres con un acierto. Como se puede observar con estos datos, es sorprendente el número de voces que presentan 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 uno de las dos palabras, un alto grado de dificultad. Llama la atención el caso de “propiedad” / “característica”, este par puede considerarse más accesible para el alumnado por ser palabras constantes en la lengua académica, sin embargo, el porcentaje de aciertos es muy bajo.

La estructura del segundo ejercicio era muy similar a la del primero, pero pretendía comprobar tanto la receptividad, como la productividad. En este caso, el alumnado tenía que sustituir las diez palabras subrayadas por sinónimos, pero estos no eran facilitados. Es un ejercicio más libre, ya que no tiene una única respuesta válida para cada uno de los ejemplos.

La dificultad del ejercicio era mayor que la del anterior y esto 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, por ejemplo.

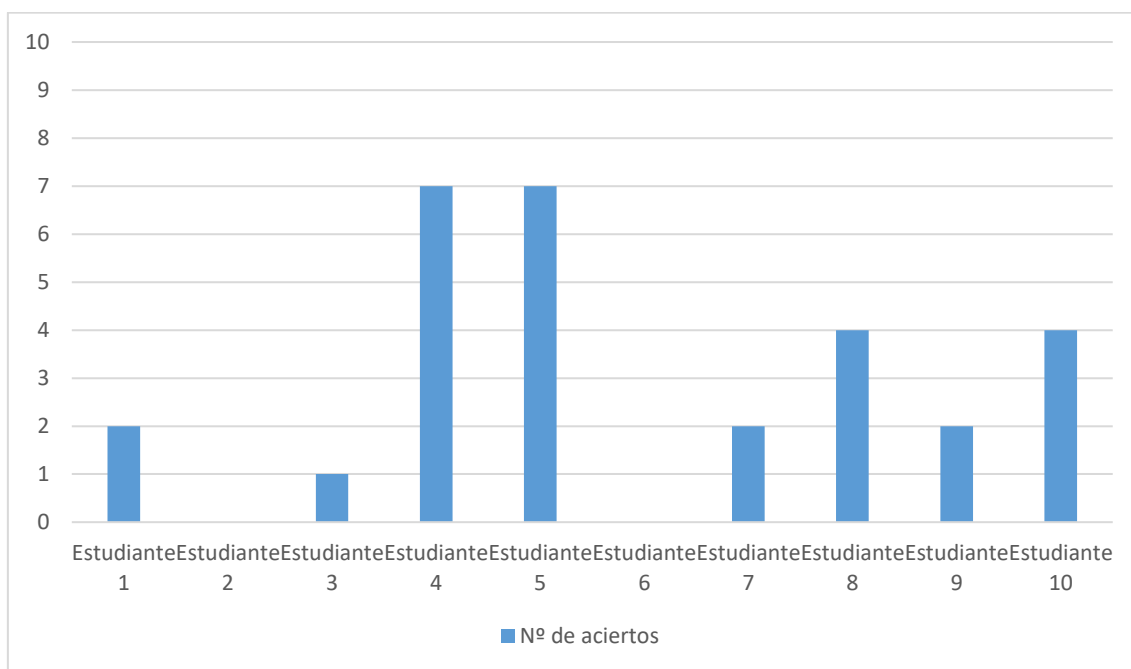


Figura 8. Nº de aciertos en el segundo ejercicio.

Si se atiende individualmente a cada una de las voces, destaca con 6 aciertos la voz “apareció”, con sinónimos como “surgió” (5 veces) o “llegó” (1 vez)⁶. El alto número de

⁶ Aunque el verbo “llegar” no pueda considerarse como un sinónimo total de “surgir”, en el texto del pretest podía funcionar como sinónimo referencial (cfr. § Anexo 2).

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”. Esto permitiría que el alumnado la reconociese y pudiese producir un sinónimo para esa palabra. Como ya se ha comentado más arriba, el conocimiento que se tiene de una palabra tiene distintos grados (*cf.* § 1.1.), 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 de vocabulario académico 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, que, como se ha explicado antes, aparecía facilitado en el ejercicio. Esto 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 como una voz de vocabulario académico 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 el primer ejercicio, pero es más difícil en el contexto y la forma en la que aparece aquí 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 les 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 que se emplee, pueden considerarse académicas o no. Por ejemplo: “El dueño de la *propiedad* afirmó la reunión”, “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”.

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

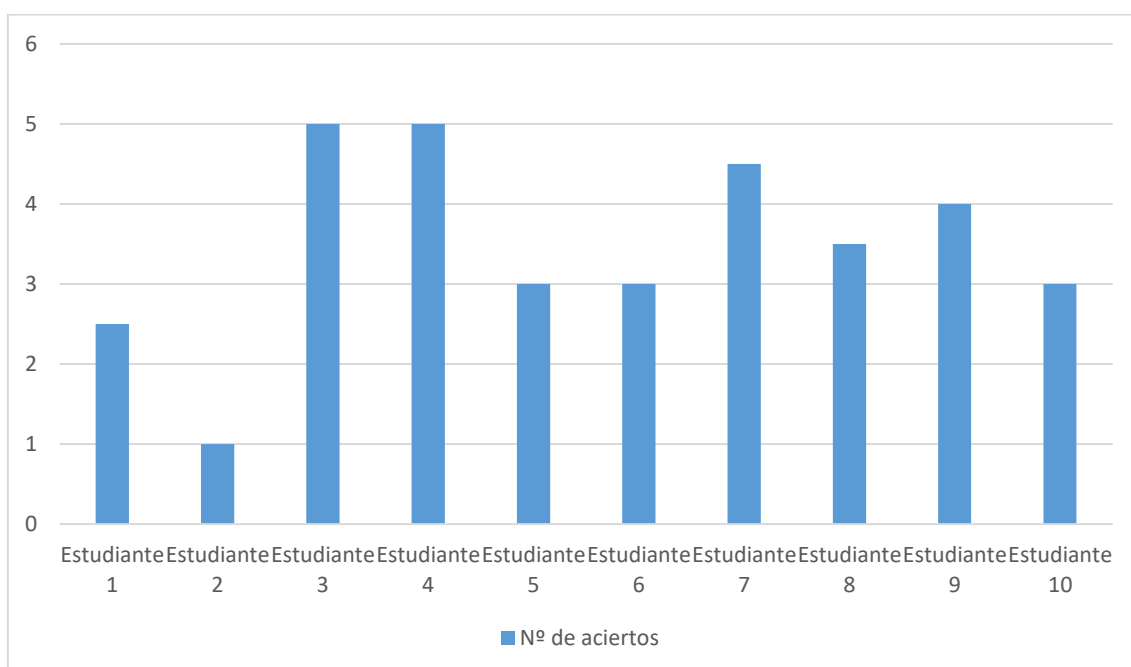


Figura 9. Nº de aciertos en el tercer ejercicio.

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 caso del Estudiante 6, que había obtenido 0 puntos en los ejercicios anteriores. La libertad en la creación y el empleo de las voces optando por otras acepciones condicionó los resultados. No era posible determinar con exactitud el grado de comprensión del que disponía el alumnado. Aun así, se tuvieron en cuenta los datos obtenidos, aunque para el análisis posterior serán más relevantes los obtenidos en los dos primeros ejercicios.

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. Como ya se ha comentado más arriba (*cf.* § 2.), el vocabulario es una parte fundamental de la lengua y las carencias en el mismo pueden determinar el mayor éxito o fracaso en el ámbito escolar. Las voces trabajadas en el pretest son ejemplos de palabras que pueden aparecer en su vida escolar frecuentemente y la falta de comprensión de un vocabulario tan esencial en el ámbito académico como este puede desencadenar importantes dificultades de comprensión de ejercicios, instrucciones, textos, etc. A su vez, si esta carencia no se trabaja, los problemas se verán acrecentados cuando este alumnado llegue a etapas superiores. Si no tienen 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.

5.3. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica, como ya se ha comentado más arriba (*cf.* § 4.), consistía en la realización de un proyecto en el que el alumnado debía elaborar por grupos una infografía. Se abordó el trabajo a través de talleres, cada uno de los cuales abordaba un aspecto relevante del género.

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

5.3.1. 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 (*cf.* § Anexo 4). La respuesta del alumnado fue bastante positiva. Desde un primer momento demostraron interés en lo que se les estaba contando. Se quiso llamar su atención a través de ejemplos cotidianos de infografías sin explicarles de qué género se trataba.

La actitud era muy positiva, atraídos por la novedad y por formar parte de una investigación, se veía que querían cumplir con lo que se esperaba de ellos.

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.

5.3.2. 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 a través de una metodología inductiva y, sorprendentemente, el alumnado respondió 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 (*cfr.* § Anexo 5), el alumnado tenía 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 una gran atención y actitud proactiva. Respondían a las preguntas de la investigadora sin que esta tuviera que insistir. Gracias a esas preguntas fueron capaces de averiguar todos los rasgos del género.

Necesitaban comprender las características de las infografías para poder realizar correctamente el siguiente ejercicio en el que debían marcar en un cuadro los rasgos que definían el género (*cfr.* § Anexo 7).

Esta parte del proyecto todavía se realizaba de forma individual. La mayoría del alumnado fue capaz de resolverlo sin dificultad, aunque uno de los estudiantes, el 6, tuvo que pedir ayuda constantemente porque su conocimiento del español es muy limitado y no comprende las instrucciones ni el contenido de la mayoría de los ejercicios realizados en el aula.

5.3.3. Formación de grupos y taller de estructura externa

La elaboración de la infografía iba a realizarse por grupos de cuatro alumnos. Como la investigadora tampoco conocía en profundidad al alumnado, preguntó a la profesora ordinaria del grupo acerca de cuál sería el mejor agrupamiento. Pero esta le comentó que no solían trabajar en grupo por lo que desconocía cuál era la mejor opción, 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, ellos mismos se organizaron y no se generó ningún conflicto. Además, como se pudo comprobar, 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 (*cf.* § Anexo 8). Además, en este taller, el alumnado tenía 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 los estudiantes no estaban acostumbrados a esta dinámica de trabajo, consiguieron cumplir con sus funciones para llevar a cabo 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 cada día lo que se les había pedido y terminaron a tiempo sus proyectos, llevándose incluso trabajo a casa, cuando la profesora se encuentra diariamente con serias dificultades para que hagan los deberes que ella les pide.

En cuanto a los aspectos de la estructura externa trabajados (imágenes, textos breves y distribuidos por el espacio, dibujos, títulos destacados, 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 (*cf.* § 5.3.5.3.).

5.3.4. 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 un mayor número de 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 (*cfr.* § Anexo 9). Para facilitarles el trabajo se les permitía trabajar en parejas. Como todavía no se había trabajado el vocabulario académico, era posible anticipar lo que iba a ocurrir. 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”. Para ayudarles en la reflexión, la investigadora intentaba guiarles diciéndoles que pensasen en el contexto que rodeaba a la palabra, en palabras relacionadas por la forma que les fueran más familiares, etc.

En esta primera actividad, las impresiones recogidas por la investigadora fueron que el alumnado que tenía 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 ellos participaron activamente, mientras la investigadora apuntaba los emparejamientos en la pizarra. Aunque en un primer momento 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 la puesta en práctica de la siguiente actividad. Se les repartieron, además de las voces antes mencionadas, las definiciones de cada una de ellas con su color correspondiente (*cfr.* § Anexo 10). 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 realizando la actividad y moviéndose para colocar las parejas por las mesas. Los tres equipos lograron completar la actividad, pero fue el grupo 1 el que terminó antes, así que se le pidió que fuese pegando las palabras con su correspondiente definición al lado en una cartulina que luego iba a funcionar a modo de diccionario para el resto de actividades del taller y para la producción final (*cfr.* § Anexo 12).

Una vez que el alumnado ya conocía las palabras y era capaz 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 la lengua académica empleada en las aulas. Tenían que realizar una constelación léxica con palabras que ellos vincularan con los dos núcleos que se les habían asignado.

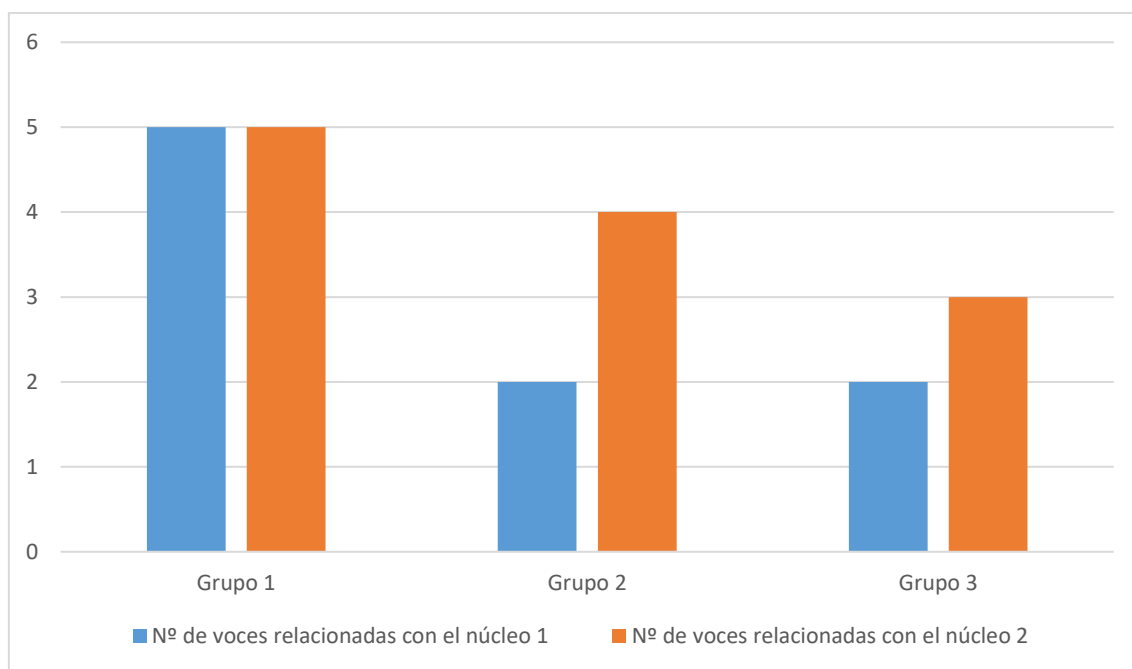


Figura 10. Constelaciones léxicas.

A pesar de que el alumnado fue capaz de incluir algunas palabras relacionadas con las voces que funcionaban como núcleo, la falta de tiempo no permitió dedicar más atención a la actividad. El grupo 1 fue el que más palabras produjo (*cfr.* § Anexo 13), además, muchas de ellas pertenecían también al vocabulario académico, como: “elaborar” (en relación con “componer”) o “divulgar” (en relación con “exponer”).

Para finalizar el taller de aspectos lingüísticos se quiso apostar por una actividad lúdica gracias a unas tarjetas de vocabulario (*cfr.* § Anexo 11) y distintas pruebas entre las que se encontraban la búsqueda de sinónimos de la palabra que les tocara, producir una oración, etc. 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 el vocabulario académico, que despertó su interés y además incluía actividades muy completas, ya que se incluían pruebas de recepción y de producción.

5.3.5. Taller de producción final: la infografía

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

5.3.5.1. 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 la realización de las mismas de la lista de vocabulario que se les había entregado previamente (*cfr.* § Anexo 3) y del diccionario que se había elaborado en clase como resultado de una de las actividades y que permanecía colgado en la pared del aula (*cfr.* § Anexo 12).

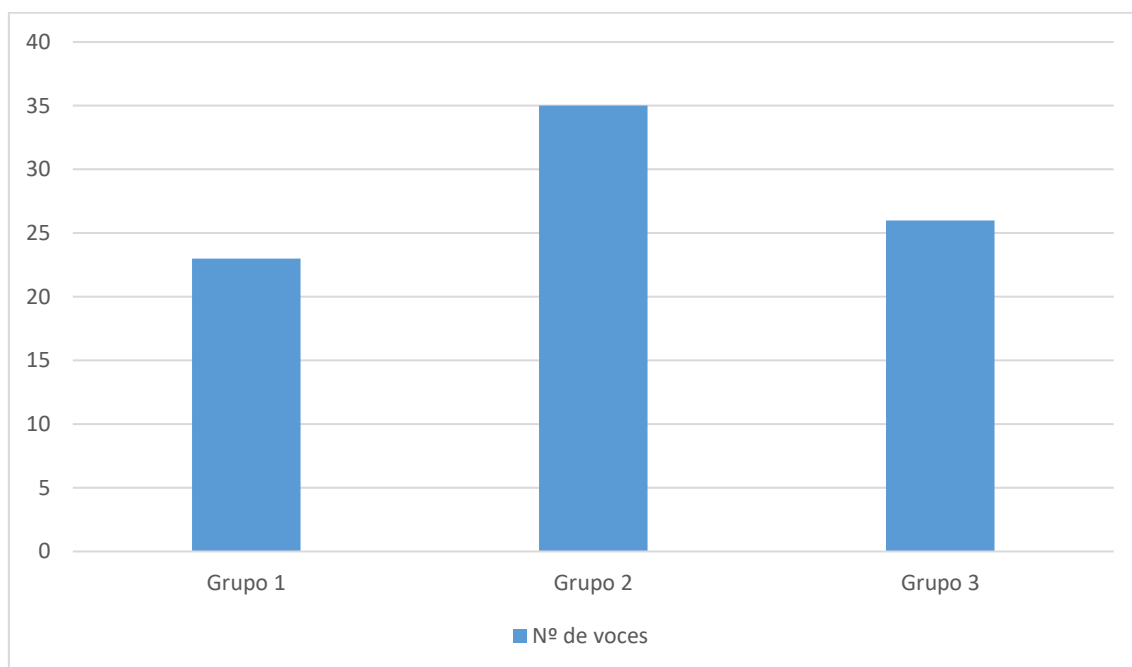


Figura 11. Nº de voces de vocabulario académico incluidas en la infografía.

Como se puede ver, destaca el grupo 2 con un total de 35 voces incluidas, pero estos resultados será necesario interpretarlos mediante el cruce con 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.

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.

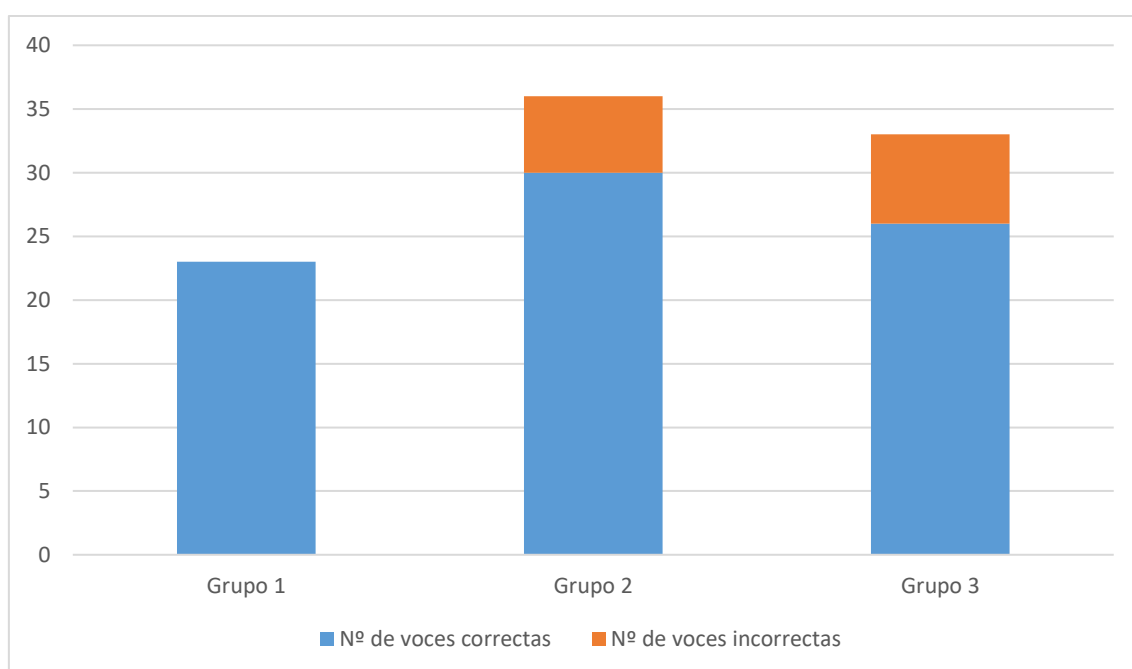


Figura 12. Resultado voces académicas infografías.

Como se puede observar en el gráfico (cfr. § Figura 12), el primer grupo es capaz de emplear el 100% de las voces de vocabulario académico correctamente. La razón de 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 que se le habían entregado, como porque se olvidaron de incluir uno de los apartados.

En cuanto al grupo 2⁷, ocurre justo lo contrario. Incluyen muchas voces, pero también demasiado texto en su infografía. La mayor cantidad de texto lleva implícito un mayor

⁷ 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.

número de voces de vocabulario académico. Por otro lado, cabe destacar que no todas las palabras están bien empleadas (16,67%), sino que 6 de ellas aparecen utilizadas de un modo incorrecto. Un claro ejemplo se puede observar en: “La historia *se cambia* en una de las principales fuentes de inspiración”. En las fotocopias de la teoría (cfr. § Anexo 9), 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 sustituir esas voces 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 en el que aparece.

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 de vocabulario académico es menor. Como se puede comprobar en el gráfico (cfr. § Figura 12), 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 empleadas de forma incorrecta, 5 pertenecen a un mismo estudiante.

Para poder realizar el análisis posterior, es interesante también 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 poder después llevar a cabo el análisis correctamente y comprobar si se había producido una evolución.

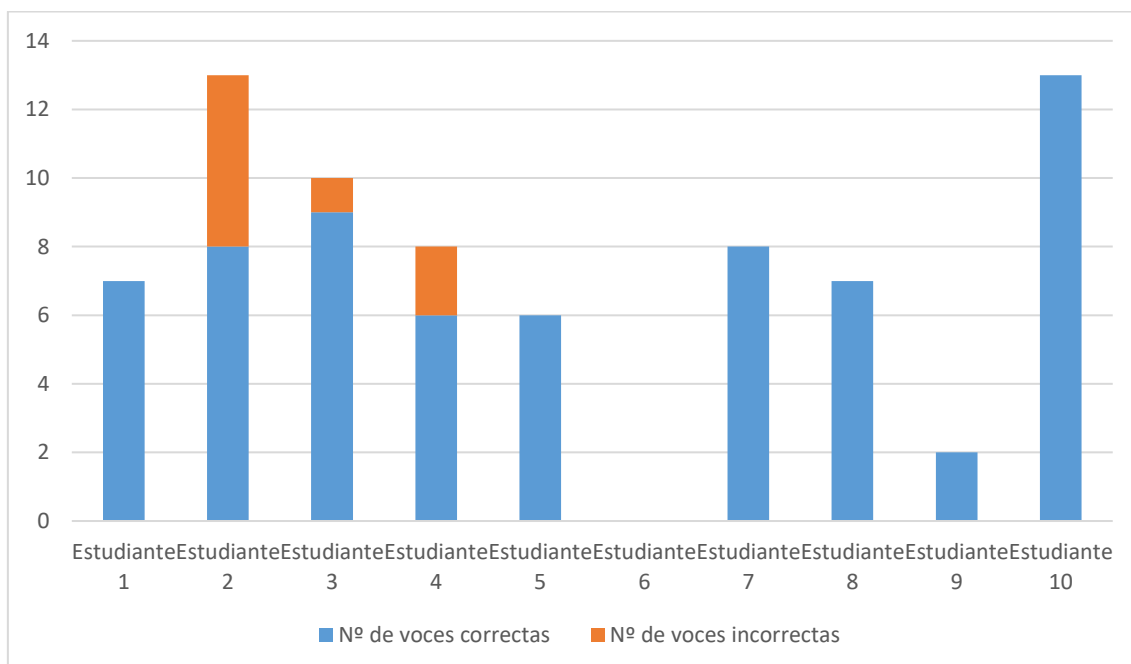


Figura 13. Resultados voces académicas individuales.

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 del alumnado 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 en total, si se atiende a las correctas, 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 los textos de 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 de vocabulario académico 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.

5.3.5.2. Calidad de los textos expositivos

La valoración de la calidad de los textos expositivos que el alumnado incluyó en sus infografías se estableció teniendo en cuenta unos parámetros, como ya se ha comentado más arriba (*cf.* § 3.4.). Estos son: 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.

Teniendo en cuenta los parámetros anteriores, 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, como se puede observar en el siguiente gráfico (*cf.* § Figura 14).

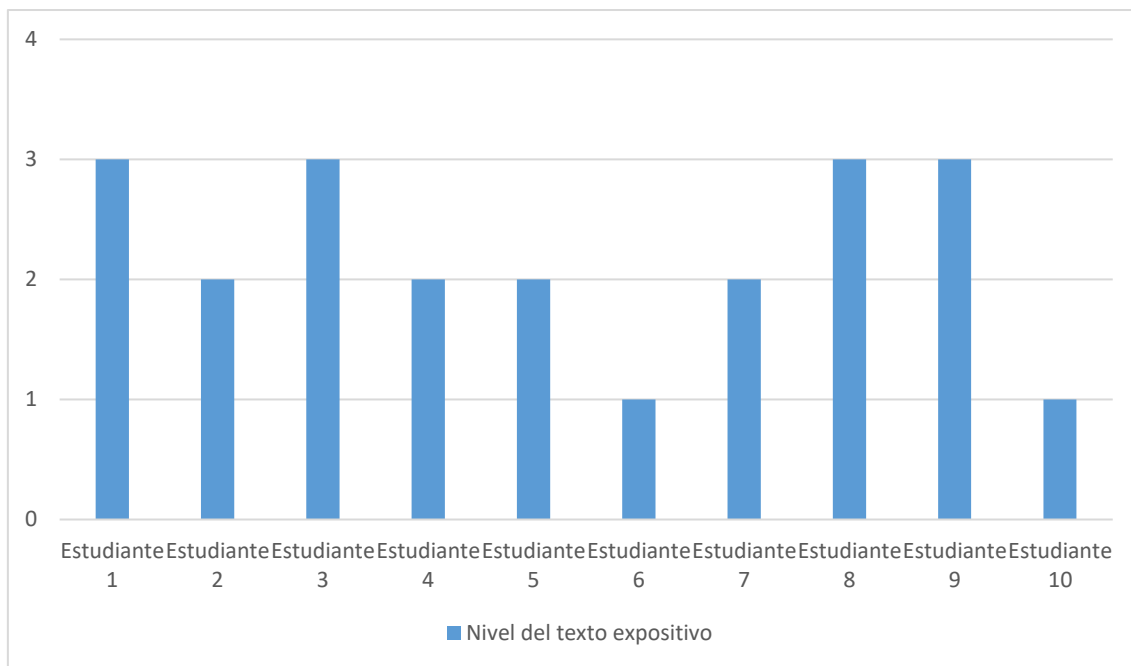


Figura 14. Nivel de calidad del texto expositivo.

Para poder 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 las dificultades que presentaban para redactar cualquier texto, los resultados son bastante positivos. La mayoría de ellos han sido capaces 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 expositivo de calidad baja (nº6) no fue capaz de escribirlo por sí mismo. Requirió de la ayuda de la investigadora constantemente porque su nivel de castellano es muy bajo, como ya se ha comentado en otros puntos del análisis, y no comprendía los textos ni construía oraciones con sentido. Al final, pudo incluir un pequeño texto, pero lo escribió casi como un dictado, ya que la investigadora tuvo que ir elaborando el texto con él.

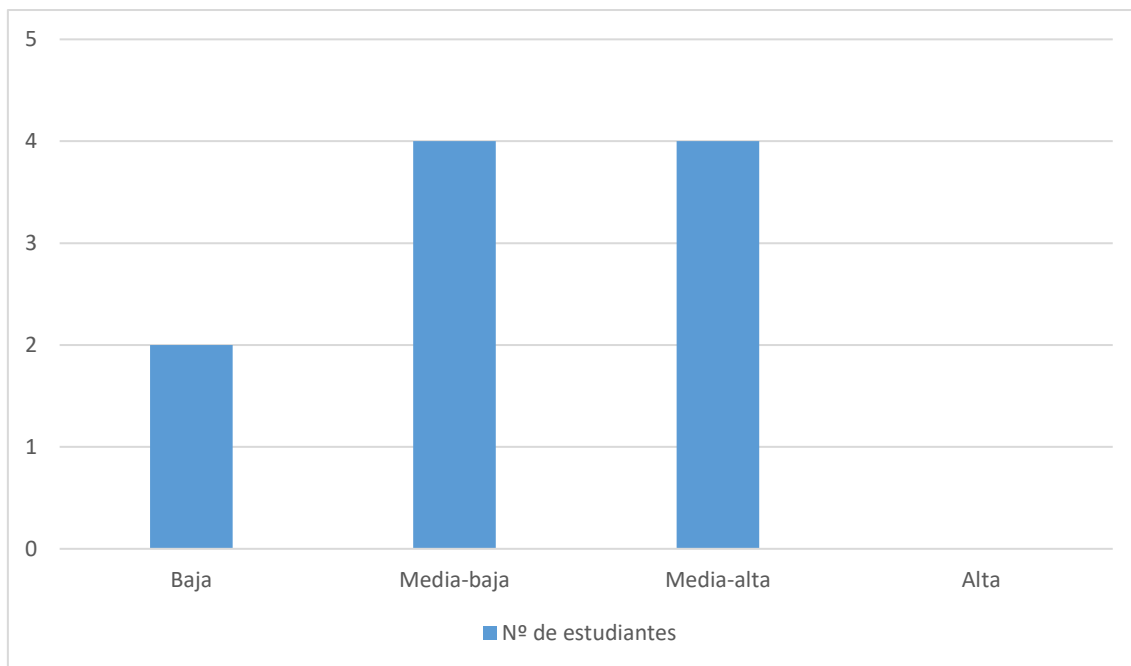


Figura 15. Calidad de los textos expositivos.

Según comentó la profesora de Lengua castellana y Literatura, fue muy positivo, y se podría considerar un logro, conseguir que el grupo fuese capaz de realizar por sí mismo, ya que disponían de bastante autonomía en la realización del trabajo, un proyecto de estas características.

Aun así, sería interesante para próximos trabajos entregar al alumnado más materiales para que puedan realizar un mayor trabajo de lectura comprensiva y selección. De esta forma la creatividad del alumnado tendría un papel más importante. Uno de los fallos que más se han constatado en los casos analizados 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 que se han considerado de calidad media-baja.

En este punto también es interesante resaltar que parte del 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.

5.3.5.3. Adecuación al género textual: infografía (texto mixto)

El taller de identificación del género textual fue uno de los que mejor funcionó, como se ha comentado más arriba (cfr. § 5.3.2.). El alumnado participó activamente en su

realización, ya que se había conseguido captar su atención a través de ejemplos llamativos y propios de la vida cotidiana para que pudieran reconocerlos fácilmente.

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. Las que se explicaron al alumnado fueron: textos breves y claros, diseño llamativo, imágenes, dibujos o símbolos y textos informativos, ya que se iba a trabajar la secuencia expositiva.

Los trabajos finales del alumnado cumplieron en su mayoría con las expectativas comentadas. La infografía del grupo 1 (*cf.* § Anexo 14) presentaba muchas de las características explicadas en clase. Se podían identificar claramente las partes que la constituían: constaba de un título, tenía fragmentos breves de texto distribuido correctamente por el espacio y se complementaba con elementos no verbales que facilitaban la lectura. Incluyeron imágenes y símbolos relacionados con el texto, como unas flechas que indicaban el orden de lectura del texto. Sin embargo, podían haber añadido algún título más para diferenciar correctamente los distintos temas que se incluían.

La infografía del grupo 2 (*cf.* § Anexo 14) es la que menos respetaba las características generales explicadas en clase. Consiguieron incluir algunos elementos como un título llamativo con letras estilo grafiti. También destacaron las secciones de la infografía con distintos 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.

El diseño de la infografía del grupo 3 fue excelente (*cf.* § Anexo 14). 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 adecuadamente. 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.

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

5.3.5.4. 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 producidos por el alumnado.

Para comprobar si esa relación existe, se van a cruzar dos de las variables que se han tenido en cuenta en la investigación: número de voces académicas y calidad del texto expositivo. Estas, como se ha comentado más arriba (*cfr.* § 5.3.5.1. y 5.3.5.2.), hacen referencia a los textos incluidos por el alumnado en su producción final, es decir, su infografía.

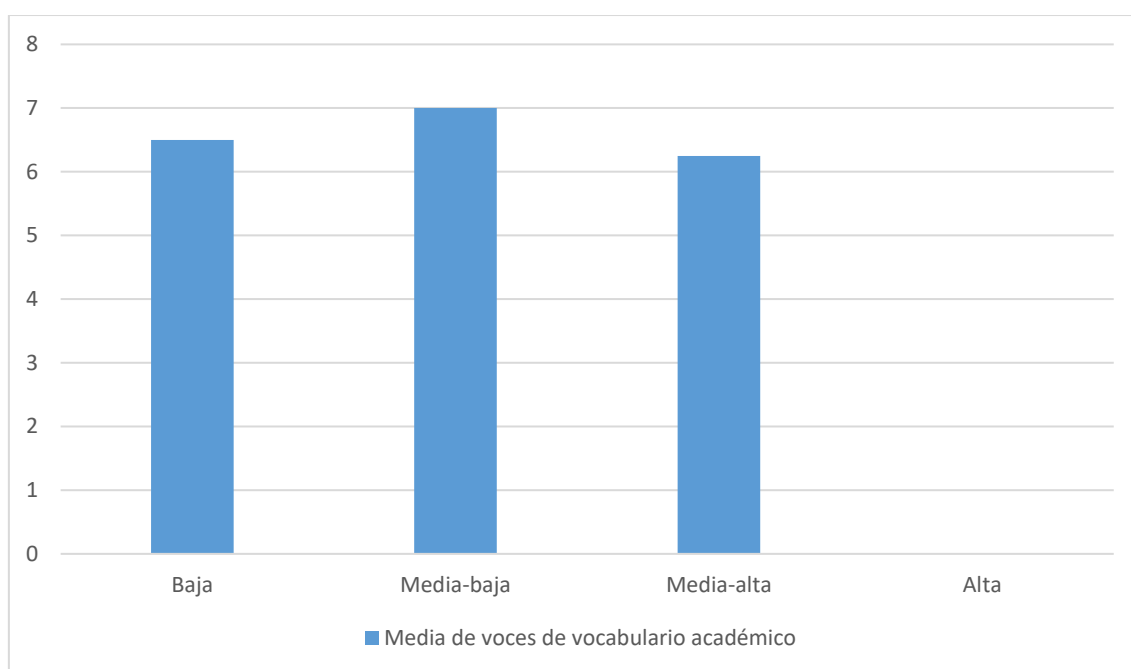


Figura 16. Relación entre las voces académicas y la calidad del texto expositivo.

Como puede comprobarse en el gráfico⁸ (*cfr.* § Figura 16), no parece haber una relación directa entre el número de voces académicas incluidas en la infografía y la calidad del

⁸ En la variable “Alta” no aparece ningún dato porque ningún estudiante produjo un texto considerado de calidad alta.

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 una 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 correctamente⁹.

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 de ellos copió todo el texto de las fotocopias, por lo que no podrían considerarse propiamente como voces producidas por él. De esta forma, es irrelevante considerar su producción para comprobar la relación entre las dos variables porque, cuando se calificó su producción como de calidad baja, fue precisamente porque su texto no era propio y, por tanto, las voces que en él aparecían no sirven para comprobar su productividad.

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 hasta el momento era

⁹ A pesar de que en la media que se ha tenido en cuenta para la realización del gráfico (*cfr.* § Figura 16) ya se habían eliminado las voces empleadas incorrectamente, parece significativo recuperarlas para evaluar la productividad y la calidad.

prácticamente inaccesible para ellos, ya que tenían graves dificultades para realizar cualquier tipo de actividad en la que entrase en juego la producción escrita.

Teniendo en cuenta las características del grupo (*cfr.* § 3.1.), el simple hecho de que escriban algo ya puede considerarse como un logro. Aunque muchos de ellos hayan copiado de forma casi literal, su esfuerzo por sustituir al menos las palabras de vocabulario académico por sinónimos para seguir las instrucciones que se les habían dado de no repetirlas puede considerarse un avance muy positivo y que podría marcar un camino a seguir en aulas similares a la del estudio.

5.3.5.5. Lengua materna y número de voces académicas

Una de las variables independientes que se va a tener en cuenta para analizar lo recogido en la secuencia didáctica en la lengua materna del alumnado, como ya se ha comentado más arriba (*cfr.* § 5.1.). Se pretende comprobar si la lengua hablada en el ámbito familiar puede condicionar la adquisición del vocabulario académico.

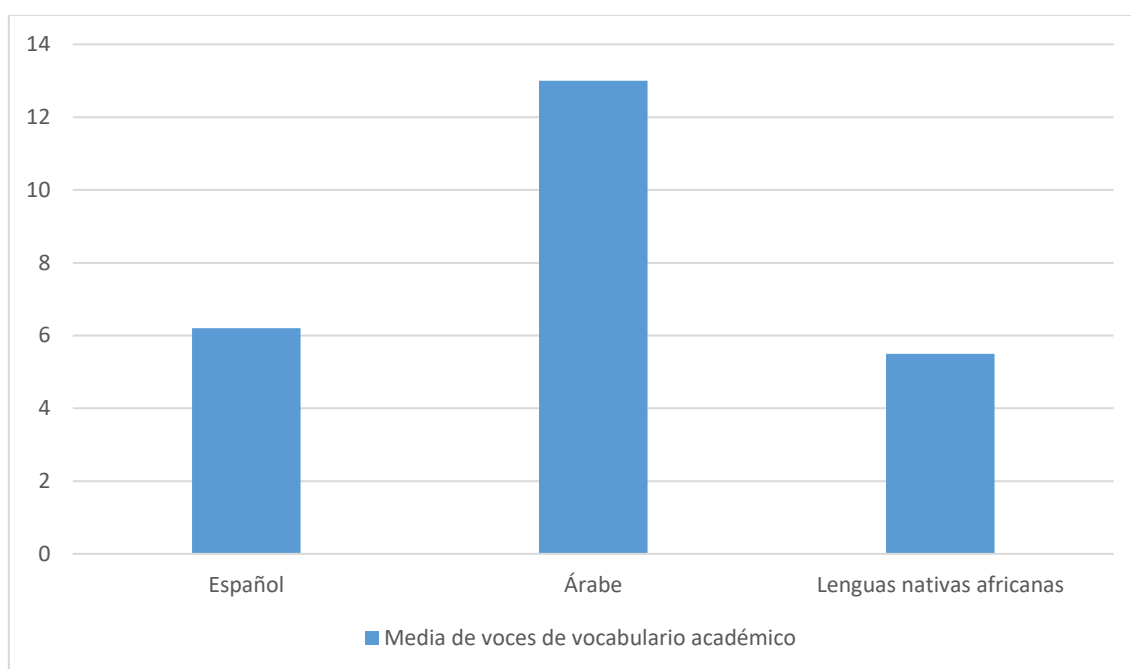


Figura 17. Relación entre las voces académicas y la lengua materna.

Como se puede observar en el gráfico (*cfr.* § Figura 17), la media más alta está en el alumnado que tiene como lengua materna el árabe, pero ocurre lo mismo que en el apartado anterior (*cfr.* § 5.3.5.4). Es un único alumno que incluyó en su texto exactamente las mismas voces que aparecían en la teoría que se le entregó.

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. Esto confirmaría la hipótesis que ya se ha comentado anteriormente, con motivo de los datos recogidos en el cuestionario inicial (*cfr.* § 5.1.). 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, están en desventaja respecto al conocimiento de voces académicas o simplemente de voces que pertenecen a un registro formal de la lengua que comparten lexemas con estas voces. Además, esto hace que cuenten con un vocabulario potencial menos desarrollado y el aprendizaje del vocabulario académico se haría fundamentalmente en las aulas.

Las lenguas contempladas en el estudio entrañan también mayor dificultad porque son lenguas que no tienen 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 problemas o carencias de vocabulario.

Aunque el alumnado que tiene el español como lengua materna se sitúe por delante en cuanto a la cantidad de voces académicas introducidas, la diferencia respecto a aquellos que tienen lenguas africanas como L1 no es demasiado significativa. Esto puede deberse a que estos estudiantes llevan muchos años escolarizados en el sistema escolar español, incluso uno de ellos es nacido en España, por lo que toda su educación se habrá producido en este sistema. 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 el fragmento que incluyó en su parte 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.

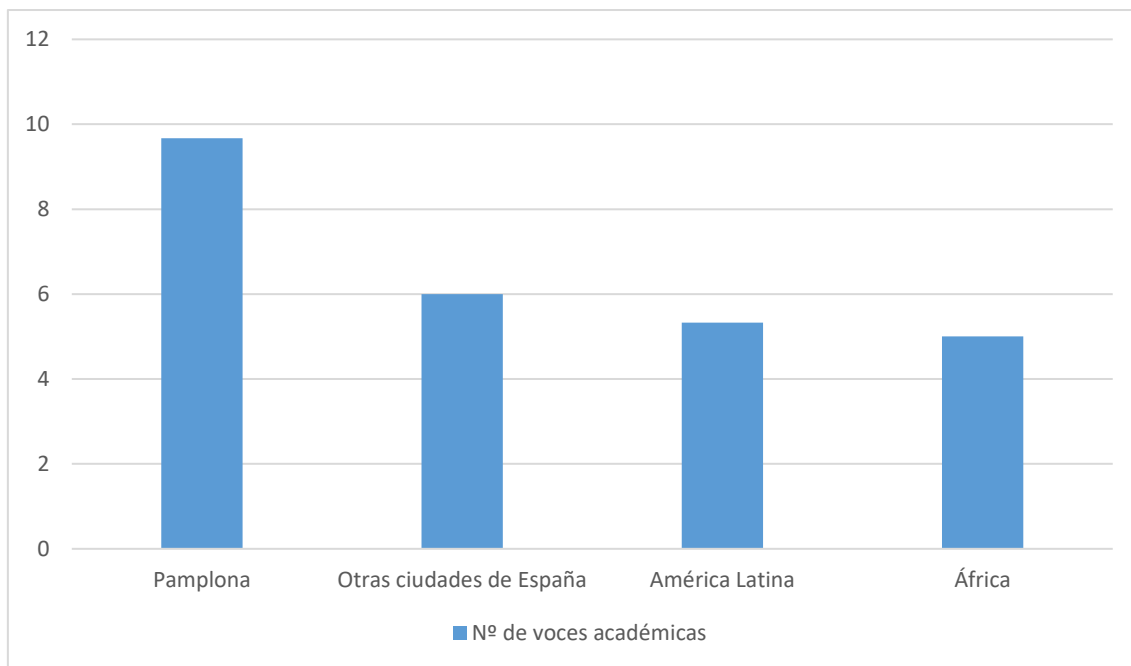


Figura 18. Relación entre las voces académicas y el lugar de nacimiento.

Aunque la diferencia en cuanto al número de voces sigue siendo escasa¹⁰, 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 su discurso y sus textos. Además, como se puede comprobar en el gráfico (cfr. § Figura 18), 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.

5.3.5.6. Lengua materna y calidad del texto expositivo

Además de considerar si la lengua materna podía condicionar el número de voces académicas producidas, se quería comprobar si esta influía en la calidad de los textos expositivos producidos por el alumnado.

¹⁰ 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.

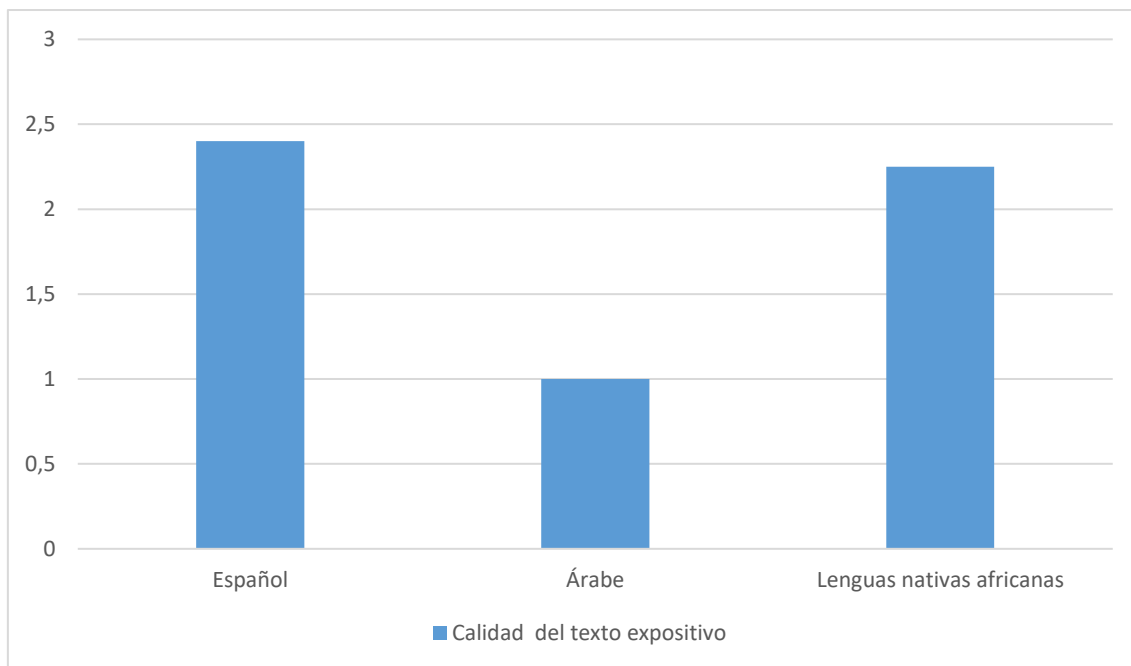


Figura 19. Relación entre la lengua materna y la calidad del texto expositivo.

Como puede observarse en el gráfico (*cfr.* § Figura 19), 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 significa que estarían entre la calidad media-baja y media-alta, considerando la calidad media-baja como 2 y la media-alta como 3.

Se ve que hay una ligera diferencia con los estudiantes que tienen como lengua materna 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 tiene como lengua materna el árabe demuestra una calidad baja en su producción. Como ya se ha comentado anteriormente (*cfr.* § 5.3.5.4.), la calidad se consideró baja porque el texto estaba copiado literalmente de la teoría que se les había entregado.

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 aquellos que tienen lenguas africanas como L1 no es demasiado significativa. Esto puede deberse, como se ha comentado en el apartado anterior (*cfr.* § 5.3.5.5.), a que estos estudiantes llevan muchos años escolarizados en el sistema escolar español, incluso uno de ellos es nacido en España, por lo que toda su educación se habrá producido en este sistema.

5.3.6. Exposición oral

Cuando se diseñó el proyecto, se planteó que sería interesante que el alumnado expusiese oralmente sus trabajos al resto de la clase. De esta forma sería posible comprobar si realmente habían interiorizado algunas de las palabras trabajadas, ya que se les pedía que incluyesen mínimo diez en su discurso.

Se decidió grabar en audio las exposiciones para poder analizarlas posteriormente. 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 estaban acostumbrados a enfrentarse a ellas. Lo único que hicieron los tres grupos fue leer el contenido de sus infografías. De esta forma, incluyeron voces académicas en su discurso, pero estas son las que estaban en los textos que ya se han analizado previamente, ya que fueron leídos.

No se ha considerado oportuno hacer el análisis de las mismas porque no es posible comprobar la productividad del alumnado en la lengua oral, ya que es más un ejercicio de lectura que de expresión oral.

5.4. Evaluación del proyecto

Como parte del proyecto, siguiendo las directrices de otras secuencias didácticas, como las de la Escuela de Ginebra, se decidió incluir una coevaluación en el proyecto. En ella, 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 de forma resumida todos los aspectos que se habían trabajado en la secuencia didáctica.

Tabla 4. 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			
- 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, ya que se habían visto pequeñas discusiones en las exposiciones orales porque no estaban de acuerdo con algunas puntualizaciones que les habían hecho sus compañeros.

Finalmente, la actividad resultó ser muy positiva. Fueron bastante realistas incluso en la autoevaluación.

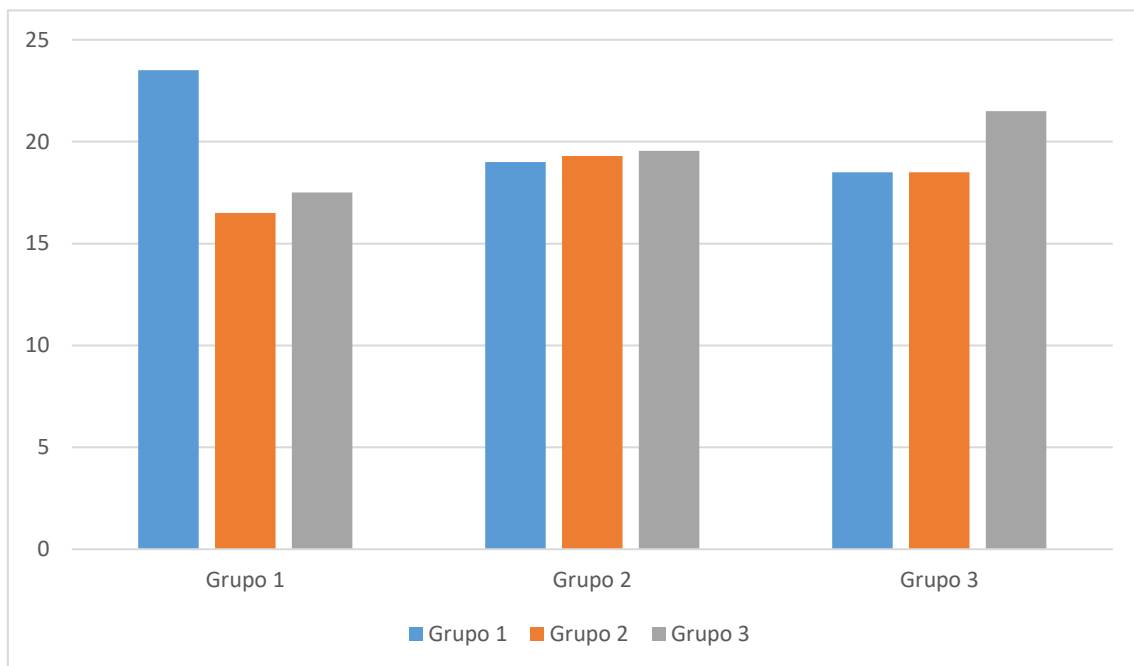


Figura 20. Notas otorgadas por cada grupo al resto de grupos, incluida la nota propia.

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 tenerlo en cuenta en la evaluación de su asignatura. Se utilizó la misma parrilla de la que disponía el alumnado 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.

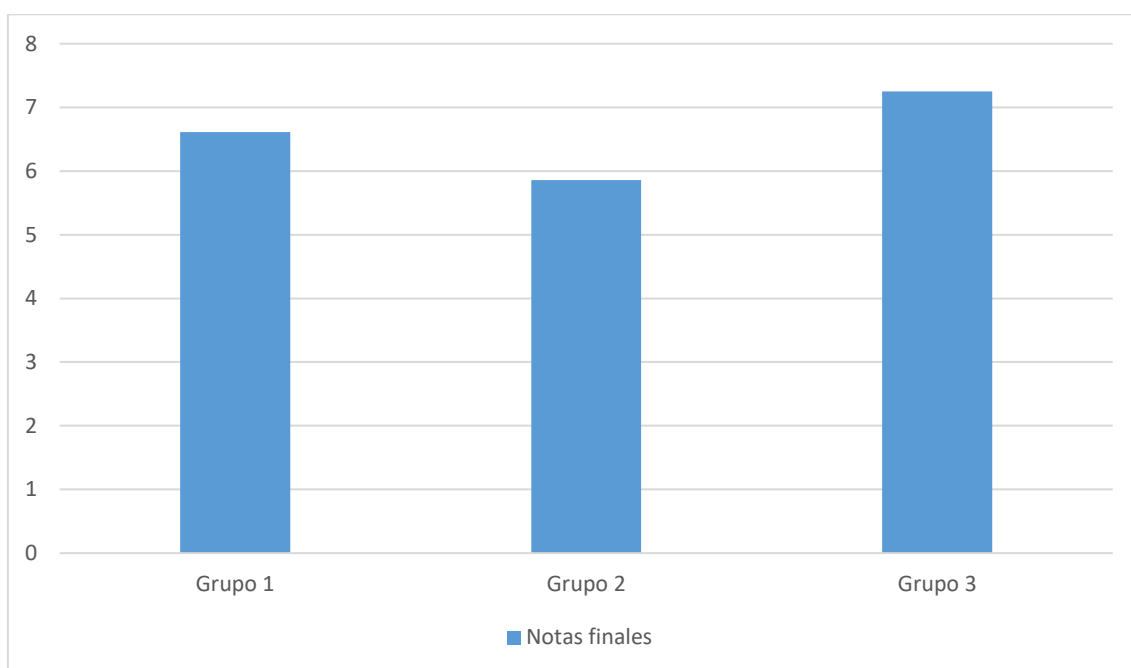


Figura 21. Notas finales del proyecto.

Según lo comentado por la profesora ordinaria del grupo, los resultados obtenidos por el alumnado 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 tener serias dificultades para superar los exámenes y las evaluaciones de la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

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 se vuelve indispensable para garantizar el éxito académico, ya que en el entorno escolar la aparición de las mismas es constante. Además, la inclusión de estas palabras en sus discursos podría mejorar la calidad de los mismos, ya que estas se adecuarían más al registro culto requerido en los textos académicos, entre los que destacan los expositivos.

Para afrontar estos problemas era necesario plantear una investigación-acción que aplicase una posible solución para comprobar si esta funcionaba. Esta consistía en comprobar si realizando una atención explícita al vocabulario académico en el transcurso de un proyecto en la asignatura de Lengua castellana y Literatura de un agrupamiento específico de 4º de la ESO, 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. Es necesario resaltar que no fue una tarea fácil, ya que tenía que entrar en juego la subjetividad y el criterio de la investigadora porque en castellano no existe una lista previamente elaborada que se pudiese tomar como guía. Las características especiales del grupo hacían todavía más complicada la selección de las voces, ya que, como no se trataba de un 4º ordinario, no se podía partir de ese nivel. Finalmente, se consiguió acotar una lista de 55 voces compuesta fundamentalmente de sustantivos y verbos que funcionó adecuadamente para los objetivos planteados.

Por otro lado, los resultados obtenidos en el pretest confirmaron las afirmaciones iniciales que apuntaban a la dificultad que tiene el 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. La media obtenida fue de 10,95 puntos sobre 31, lo que demuestra la necesidad de intervención.

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. El conocimiento de las mismas se vuelve más complicado porque 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 trabajar.

Desde el principio, la didáctica del vocabulario académico se planteó como herramienta para mejorar tanto la comprensión de la lengua empleada en el ámbito académico, como para mejorar la producción oral y escrita del alumnado. No se buscaba el aprendizaje del vocabulario aislado, 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 entre otros tipos textuales 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. Y esta elección ha sido la adecuada.

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 y se tratan de una forma integrada. Gracias a este tipo de proyecto fue posible combinar 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 demuestra que la experiencia resultó satisfactoria, ya que el alumnado fue capaz de elaborar productos complejos en los que se combinaban los distintos lenguajes trabajados (texto, imágenes, dibujos, símbolos, etc.) 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 las dificultades cognitivas que presentan, consiguieron trabajar autónomamente y mejorar significativamente los datos que se recogieron en el 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 demuestra que las actividades de vocabulario incluidas en la secuencia, especialmente las de sustitución sinonímica, sirvieron para que el alumnado fuera capaz de actualizar algunas de esas voces trabajadas.

A pesar de que, por norma general, se pudo constatar la mejora en la mayoría de los informantes, hubo un estudiante en concreto que no fue capaz de realizar su parte del producto final y, por tanto, no demostró mejoría en su productividad.

Esa mejoría se puede constatar no solo a través de la inclusión de voces de vocabulario académico en sus producciones, sino 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 desconocían o equivocaban 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.

Es relevante señalar que, aunque no se hayan considerado como incorrectas, algunas de las voces incluidas no presentan la forma en la que deberían aparecer, por ejemplo, hay casos de infinitivos sin conjugar o palabras que no concuerdan en género con la que acompañan: “métrica *variado*”. No se han considerado como errores, ya que lo que se toma como esencial es que el alumnado conozca su significado y el contexto en el que puede aparecer.

Otro de los fenómenos que se pudo constatar con la puesta en práctica de la secuencia didáctica y con el análisis de la producción final es la variabilidad en la amplitud del vocabulario de cada persona. Como se ha comentado más arriba (*cf.* § 1.2.), el desarrollo varía en función de cada persona y está caracterizado por una “variabilidad individual extrema”. Esta variabilidad 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 han demostrado condicionar 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 era capaz de producir un mayor número de voces y textos expositivos de mayor calidad. Aunque se pueda afirmar esta relación entre las variables, la diferencia con el resto de lenguas o de orígenes tampoco era muy elevada, por lo que quizá sería necesario ampliar la muestra o comprobar la adquisición y producción con más textos.

Lo observado en el aula y el posterior análisis permite afirmar que el trabajo del vocabulario académico y su posterior 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 adecúan más a la situación comunicativa académica y al registro culto. Además, según las impresiones de la profesora ordinaria del grupo, no era propio de su alumnado componer textos tan elaborados.

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

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En primer lugar, la realización de este trabajo y sus resultados no han hecho sino corroborar la importancia de la enseñanza del vocabulario en las aulas. Ha sido un aspecto que durante mucho tiempo se ha dejado de lado y constituye una herramienta esencial para el desarrollo de la competencia académica, así como para el desarrollo en otros ámbitos de la vida, como el personal, el social o el laboral.

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).

Pero esta didáctica no puede abordarse de cualquier forma. Se necesita tiempo para que se produzca adecuadamente y también una formación por parte de los profesores de las materias no lingüísticas. Sería preciso, además, tener en cuenta las distintas estrategias de didáctica del vocabulario comentadas más arriba (*cf.* § 1.3.). Asimismo, sería conveniente diseñar actividades que combinen las distintas inteligencias múltiples de Gardner, especialmente en grupos especiales como el que ha sido objeto de estudio de esta investigación. Actividades distintas de las más clásicas, como ejercicios lúdicos basados en tarjetas de vocabulario u otras que consiguen una implicación emocional del alumnado han probado ser eficaces a la hora de que los estudiantes recuerden mejor esas voces trabajadas (*cf.* § 1.3.). También es interesante recalcar que los ejercicios de producción abierta han resultado no ser los más indicados para trabajar la adquisición del vocabulario, o al menos no lo son así para este tipo de alumnado; es más apropiado guiar las producciones.

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, como ya se ha comentado más arriba (*cf.* § Conclusiones). Gracias al tipo de secuencia incluida en el estudio se pueden abordar distintos aspectos de un género textual a la vez que se introducen contenidos de esta u otra asignatura. El proyecto permite motivar al

alumnado y hacer que se involucre en un trabajo en equipo del que su trabajo es una parte esencial y en el que tiene que cumplir con un rol para que todo se desarrolle satisfactoriamente.

A pesar de que en este estudio no ha sido posible por las circunstancias en que se realiza el Prácticum, sería muy interesante que estos proyectos se llevaran a cabo de manera interdisciplinar. Se podría trabajar tanto el vocabulario, como los contenidos desde otras asignaturas y daría lugar a proyectos más completos, que podrían tener el vocabulario académico como eje articulador.

Aunque en la intervención se intentó abordar la exposición oral, los resultados no fueron demasiado positivos. Esto plantea una nueva línea de acción. Por un lado, será necesario trabajar la competencia oral, y por otro, también habrá que fomentar la producción de vocabulario académico oral, no solo escrito.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las condiciones en las que se tuvo que realizar el estudio impusieron unas limitaciones que sería conveniente señalar para poder corregirlas en posteriores investigaciones.

En primer lugar, cabe destacar que la duración deseada para la implantación de la secuencia y el trabajo correspondiente del vocabulario sería mayor que la que se empleó, ocho sesiones. A pesar de que se constataron mejoras, la enseñanza del vocabulario requiere tiempo y un trabajo espaciado para que se produzca la interiorización de las voces aprendidas.

En cuanto al grupo objeto de la investigación, presenta ventajas y desventajas. Por un lado, suponía un reto diseñar una intervención didáctica dadas sus características, pero los datos y los resultados obtenidos demostraron una respuesta muy positiva y permitió obtener conclusiones significativas para tener en cuenta en futuras intervenciones o estudios. Sin embargo, la configuración tan característica del grupo no permite extrapolar los resultados a otros grupos. Como solución, sería recomendable replicar el estudio en un grupo ordinario para contrastar los resultados con el observado y para poder extraer conclusiones generalizables o extrapolables a grupos parecidos.

La metodología pedagógica empleada, el Aprendizaje Basado en Proyectos, resultó ser muy adecuada para el grupo objeto de estudio, pero 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.

Otra de las limitaciones que presenta el estudio es que se han contemplado variables como la “lengua materna” o el “lugar de origen”, pero no se han tenido en cuenta otras como “años de escolarización en España” u otras relacionadas con las capacidades del estudiante, estas podrían ser la “capacidad de síntesis” o la “capacidad de abstracción”. En el caso de las últimas mencionadas, no se tuvieron en cuenta, por un lado, porque se excederían los límites de este trabajo, y por otro, porque exigirían unas técnicas de medición más complejas. De todas formas, algunas de ellas se han contemplado, aunque

de una manera informal, en sus producciones finales, ya que se tuvieron en cuenta para valorar la calidad de sus textos expositivos.

Por último, sería interesante contar con materiales similares previos producidos por los estudiantes para poder comparar si verdaderamente se ha dado esa mejora en la calidad de los textos expositivos.

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (1996). "(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos". En *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, 9-22.
- 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.
- Bloom, P. (2002). *How children learn the meanings of words*. Cambridge: The MIT Press. En <<http://bit.ly/2pby7Xl>> [12/06/2018]
- Centro Virtual Cervantes. "Lexicón" en Diccionario de Términos Clave de ELE. En <<https://bit.ly/2Mjboodz>> [12/06/2018]
- Cervero, M. J., & Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Dockrell, J. & Messer, D. (2004). "Lexical acquisition in the early school years". En R. A. Berman (Ed.): *Language Development Across Childhood and Adolescence*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 35-52.
- Frías Navarro, M. (2008 [1996]). *Procesos creativos para la construcción de textos. Interpretación y composición*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. En <<https://bit.ly/2Jwifga>> [12/06/2018]
- 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. & Tse, P. (2007). "Is There an "Academic Vocabulary"?" En *TESOL*, 41, 235-253. En <<https://bit.ly/2LMMNXt>> [12/06/2018]
- Liceras, J. M. & D. Carter (en prensa). "La adquisición del léxico". En E. de Miguel (ed.): *Panorama de Lexicología*. Barcelona: Ariel, 371-404. En <<http://bit.ly/2p8pfAl>> [12/06/2018]
- López Flamarique, M. (2017). *Buscar, evaluar y seleccionar información digital: Una experiencia didáctica en Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Mondragón, Mondragón.

- López Pérez, M. V. (2016). “Desarrollos didácticos del Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra (APIN): un proyecto de Lengua castellana y Literatura en Secundaria”. En *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 16, 175-196. En <<https://bit.ly/2JNF26j>> [12/06/2018]
- López Pérez, M. V. (2013). “Criterios de selección de voces para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares”. En *Revista De Educación*, 1, 154-176. En <<https://bit.ly/2l6zwOw>> [12/06/2018]
- López Pérez, M. V. (2007). “El vocabulario de las asignaturas del currículo escolar: análisis de datos léxicos para su enseñanza en aulas de E/L2”, *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Vol. II, E. Balmaseda (ed.), Logroño: Universidad de La Rioja, 779-794.
- López Pérez, M. V. (2007). “El tratamiento del léxico en dos currículos de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO): Una mirada desde el español como L2”. En *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica De La Lengua*, 9, 17-44.
- López Pérez, M. V. (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.
- Martín Peris, E. (2013). “Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario. Redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE”. En *Monográficos SINOELE*, 10, 15-32. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. En <<https://bit.ly/2t3Q4Kf>> [12/06/2018]
- Martínez Pasamar, C. y C. Llamas Saíz (2012). *Técnicas de expresión, redacción y estilo*. Pamplona.
- Medellín, A. (2008). “La Enseñanza de Vocabulario en Segunda Lengua”. Vol. 32, 1, 11-25. Universidad Autónoma de Querétaro. En <<https://bit.ly/2JkjgU9>> [12/6/2018]
- Moreno Ramos, J. (1999). “Didáctica del vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (estudio empírico)”. En *Enseñanza*, 17-18, 45-59. En <<https://bit.ly/2Mj0Yol>> [12/06/2018]

- Nippold, M. A. (1998 [1988]). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin TX: Pro-ed.
- O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge: Cambridge University Press. En <<http://bit.ly/2plkWhz>> [12/06/2018]
- Pan, B.A. y P. Uccelli (2010). "Desarrollo semántico. El aprendizaje del significado de las palabras". En J. Berko Gleason y N. Bernstein Ratner (eds.): *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson 109-146.
- Rebollo, S. (2010). "Aprendizaje Basado en Proyectos". En *Innovación y Experiencias Educativas*, 26. En <<https://bit.ly/2JwzI89>> [12/06/2018]
- Reina, A. (coord.), E. Navarro y A. Torres (2017). *Lengua castellana y Literatura*. Barcelona: Casals.
- Saralegui, C. y C. Taberero (2008): "Aportación al Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible: Navarra", Olza Moreno, I., Casado Velarde, M. y R. González Ruiz (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Universidad de Navarra, 745-761. En <<http://bit.ly/2pKczUv>> [12/06/2108]
- 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. En <<https://bit.ly/2y5xAPD>> [12/06/2018]
- Schmitt, D. & Schmitt, N. (2011). *Focus on Vocabulary 2: Mastering the Academic Word List*. Nueva York: Pearson Longman.
- Suárez Pazos, M. (2002). "Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación". En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1 Nº 1.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Oxfordshire: 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.

ANEXOS

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: Pretest¹¹

¿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.

¹¹ 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 prevaleció (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 uno 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.) _____

Anexo 3: Lista de voces de vocabulario académico

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	

Anexo 4: Power Point “Presentación proyecto”

PROYECTO: VEO EL ROMANTICISMO

La infografía

¿QUÉ VAMOS A HACER?

Una infografía



¿SOBRE QUÉ?

El Romanticismo



Característica
Evaluar
Universalmente
Valorar
Rasgo
Referirse
Sintetizar

¿PARA QUÉ?

Exposición oral,
aprender sobre el
Romanticismo y decorar
el instituto

Anexo 5: Power Point “La infografía”

¿Qué es una infografía?

Definición:

“La **Infografía** es una combinación de **textos** y de **imágenes** sintéticas, explicativas y fáciles de entender que busca **comunicar información** de manera **visual** para facilitar su transmisión”.

<http://www.ofifacil.com/ofifacil-infografias-que-es-definicion-como-se-hacen.php>

Actividad 1: Identificamos una infografía

EL DESHIELO DE LOS POLOS, EN CIFRAS

El año 2014 fue el más cálido registrado. ¿Cómo afecta esto a los Polos del planeta?

El deshielo en el Ártico y en la Antártida, es ya un hecho probado que cuenta con el consenso de la comunidad científica internacional. El **cambio climático**, causado principalmente por las emisiones de gases de efecto invernadero a la atmósfera, ha afectado a muchos ecosistemas frágiles.

Hay evidencias de que la **temperatura de los océanos ha aumentado**, lo que podría haber sido el detonante original del adelgazamiento del casquete de hielo. **La temperatura de la superficie de la Tierra también está cambiando** y afectando al calentamiento. **El año 2014 fue el más cálido registrado desde que hay mediciones, en 1880. ¿Cómo afecta todo esto a los Polos del planeta?**

La mayor parte de este calentamiento se ha producido en los últimos 30 años, pero el aumento ha sido especialmente acentuado en los últimos diez, agravando la situación de deshielo en el Ártico y la Antártida.

El estado del Ártico

En el Ártico, desde 1979 hasta el final del verano de 2014 se ha reducido en un 40 % el área cubierta por el hielo marino. Este vídeo de la agencia del clima de EE.UU. recoge en un solo minuto y de forma impactante el deshielo que ha sufrido la zona desde el año 1987 hasta el 2014. Los hielos más viejos, hace apenas 26 años dominaban la región y ¡prácticamente han desaparecido en la actualidad!



WIKIPEDIA
La enciclopedia libre

- Portada
- Portal de la comunidad
- Actualidad
- Cambios recientes
- Páginas nuevas
- Página aleatoria
- Ayuda
- Donaciones
- Notificar un error
- Imprimir/exportar
- Crear un libro
- Descargar como PDF
- Versión para imprimir
- En otros proyectos
- Wikimedia Commons
- Wikiquote
- Herramientas
- Lo que enlaza aquí
- Cambios en enlazadas
- Subir archivo
- Páginas especiales
- Enlace permanente

Artículo [Discusión](#)

Segunda Guerra Mundial

La **Segunda Guerra Mundial** fue un conflicto militar global que se desarrolló entre 1939 y 1945. En este se vieron implicadas la mayor parte de las naciones del mundo, incluidas todas las grandes potencias, agrupadas en dos alianzas militares enfrentadas: los Aliados de la Segunda Guerra Mundial y las Potencias del Eje. Fue la mayor contienda bélica de la Historia, con más de cien millones de militares movilizados y un estado de «guerra total» en que los grandes contendientes destinaron toda su capacidad económica, militar y científica al servicio del esfuerzo bélico, borrando la distinción entre recursos civiles y militares. Marcada por hechos de enorme repercusión histórica que incluyeron la muerte masiva de civiles, el Holocausto y el uso, por primera y única vez, de armas nucleares en un conflicto militar, la Segunda Guerra Mundial fue el conflicto más mortífero en la historia de la humanidad,¹ con un resultado final de entre 50 y 70 millones de víctimas.

El comienzo del conflicto se suele situar en el 1 de septiembre de 1939, con la invasión alemana de Polonia, el primer paso bélico de la Alemania nazi en su pretensión de fundar un gran imperio en Europa, que produjo la inmediata declaración de guerra de Francia y la mayor parte de los países del Imperio británico y la Commonwealth al Tercer Reich. Desde finales de 1939 hasta inicios de 1941, merced a una serie de fulgurantes campañas militares y la firma de tratados, Alemania conquistó o sometió gran parte de la Europa continental. En virtud de los acuerdos firmados entre los nazis y los soviéticos, la nominalmente neutral Unión Soviética ocupó o se anexionó territorios de las seis naciones vecinas con las que compartía frontera en el oeste. El Reino Unido y la Commonwealth se mantuvieron como la única gran fuerza capaz de combatir contra las Potencias del Eje en el Norte de África y en una extensa guerra naval. En junio de 1941 las potencias europeas del Eje comenzaron la invasión de la Unión Soviética, dando así inicio a la más extensa operación de guerra terrestre de la Historia, donde desde ese momento se empleó la mayor parte del poder militar del Eje. En diciembre de 1941 el Imperio del Japón, que había estado en guerra con China desde 1937² y pretendía expandir sus dominios en Asia, atacó a los Estados Unidos y a las posesiones europeas en el océano Pacífico, conquistando rápidamente gran parte de la región.

El avance de las fuerzas del Eje fue detenido por los Aliados en 1942 tras la derrota de Japón en varias batallas navales y de las tropas europeas del Eje en el Norte de África y en la decisiva batalla de Stalingrado. En 1943, como consecuencia de los

Segunda Guerra Mundial

Primera batalla de El Alamein, 1942 - Masacre de Nankín, 1937-38 - Batalla del Atlántico, 1939-45 - Batalla de Stalingrado, 1942-43 - Batalla de Berlín, 1945 - Ataque a Pearl Harbor, 1941

Fecha: 1 de septiembre de 1939-2 de septiembre de 1945 (5 años y 1 día)

Lugar: Todos los continentes y océanos, pero especialmente Europa, Asia del

LA PEOR DE LAS GUERRAS

1939

- Septiembre: Los alemanes invaden Polonia.
- Septiembre: Los alemanes invaden Dinamarca y Noruega.
- Septiembre: Los alemanes invaden Francia.
- Septiembre: Los alemanes invaden Países Bajos.
- Septiembre: Los alemanes invaden Grecia.
- Septiembre: Los alemanes invaden Yugoslavia.
- Septiembre: Los alemanes invaden Unión Soviética.
- Septiembre: Los alemanes invaden Islandia.

1940

- Mayo: Los alemanes invaden Dinamarca y Noruega.
- Junio: Los alemanes invaden Francia e Inglaterra.
- Junio: Los alemanes invaden Grecia.
- Junio: Los alemanes invaden Yugoslavia.
- Junio: Los alemanes invaden Unión Soviética.
- Junio: Los alemanes invaden Islandia.

1941

- Junio: Los alemanes invaden Grecia.
- Junio: Los alemanes invaden Yugoslavia.
- Junio: Los alemanes invaden Unión Soviética.
- Junio: Los alemanes invaden Islandia.

1942

- Junio: Los alemanes invaden Grecia.
- Junio: Los alemanes invaden Yugoslavia.
- Junio: Los alemanes invaden Unión Soviética.
- Junio: Los alemanes invaden Islandia.

1943

- Febrero: Los alemanes invaden Sicilia.
- Febrero: Los alemanes invaden Normandía.
- Febrero: Los alemanes invaden Sicilia.
- Febrero: Los alemanes invaden Normandía.
- Febrero: Los alemanes invaden Sicilia.
- Febrero: Los alemanes invaden Normandía.

1944

- Febrero: Los alemanes invaden Sicilia.
- Febrero: Los alemanes invaden Normandía.
- Febrero: Los alemanes invaden Sicilia.
- Febrero: Los alemanes invaden Normandía.
- Febrero: Los alemanes invaden Sicilia.
- Febrero: Los alemanes invaden Normandía.

1945

- Febrero: Los alemanes invaden Sicilia.
- Febrero: Los alemanes invaden Normandía.
- Febrero: Los alemanes invaden Sicilia.
- Febrero: Los alemanes invaden Normandía.
- Febrero: Los alemanes invaden Sicilia.
- Febrero: Los alemanes invaden Normandía.

Así avanzó la guerra

Así comenzó la guerra

El frío replegó a los alemanes

El invierno ruso fue el factor fundamental que obligó a los alemanes a abandonar su intento de invadir toda Europa.

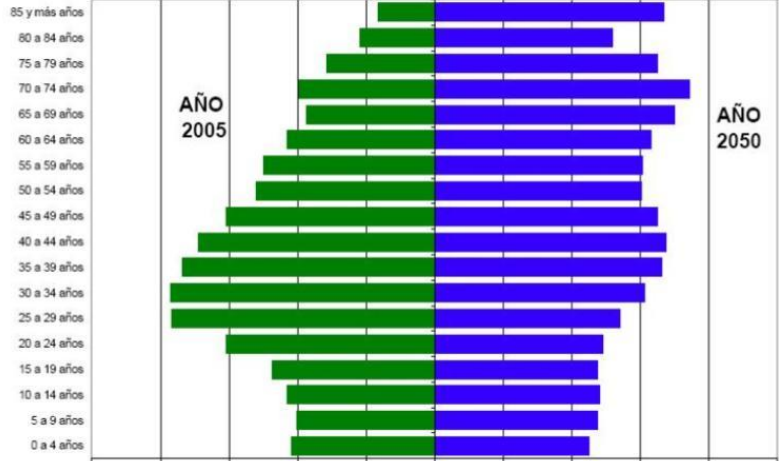
Refugiados

45 millones de personas

País	Refugiados (millones)
Francia	4.5
Países Bajos	2.5
Polonia	3.5
Reino Unido	1.5
EE. UU.	1.5
Canadá	1.0
Brasil	1.0
Argentina	1.0
Chile	1.0
Perú	1.0
Uruguay	1.0
Venezuela	1.0
Colombia	1.0
Ecuador	1.0
Paraguay	1.0
Guatemala	1.0
El Salvador	1.0
Honduras	1.0
Nicaragua	1.0
Cuba	1.0
Brasil	1.0
Argentina	1.0
Chile	1.0
Perú	1.0
Uruguay	1.0
Venezuela	1.0
Colombia	1.0
Ecuador	1.0
Paraguay	1.0
Guatemala	1.0
El Salvador	1.0
Honduras	1.0
Nicaragua	1.0
Cuba	1.0

Pirámides de población 2005 y 2050

Fuente: (INE)



La población mundial de adultos mayores se duplica

La población mundial continúa envejeciendo y para el año 2050 se espera que unos 2.000 millones de personas tengan sesenta años o más, el doble que en la actualidad, según un nuevo estudio presentado en la sede de Naciones Unidas.

Factores de medición:

- Entornos favorables
- Ingresos seguros
- Salud
- Competencias (empleo y educación)

Mejores países para envejecer

- Suiza
- Noruega
- Suecia
- Alemania
- Canadá

En 2015: 901 millones de 60 años

En 2030: 1.400 millones de 60 años

En 2050: 2.000 millones de 60 años

12,3% de la población mundial

En Iberoamérica

- Panamá
- Chile
- España
- Uruguay
- Costa Rica

Los 5 últimos

- Paistán
- West Bank y Gaza
- Mozambique
- Malawi
- Arganistán

América Latina: Región de rápido envejecimiento a nivel global.

Presenta políticas progresistas de envejecimiento.

Cada vez más personas mayores reciben pensiones sociales.

Se pronostica que habrá unos 113 millones de adultos mayores habitando la región.

2030: Aumentará hasta unos 190 millones de personas.

Actividad 2: Rasgos de una infografía



Anexo 6: Power Point “Nuestra infografía”



Nuestra infografía

Primer paso:

- Formamos **3** grupos de **4** alumnos.
 - Repartimos los **roles**:
 - **Coordinador**
 - **Diseñador**
 - **Encargado de buscar información y de los materiales**
 - **Encargado o encargados de la presentación oral**
-

¿Qué vamos a hacer?

- Una **infografía** sobre el **Romanticismo**.
 - **Contenido** que tiene que aparecer en nuestra infografía:
 - **Contexto** (cuándo, dónde, etc.)
 - **Características generales** (individualismo, rebeldía, nacionalismo, etc.)
 - **Temas** (los sentimientos, la vida y la muerte, la religión, etc.)
 - **Estilo y lenguaje**
 - **Géneros y autores**:
 - Poesía: Rosalía de Castro y Gustavo Adolfo Bécquer
 - Prosa: Mariano José de Larra
 - Teatro: José Zorrilla
-

¿Cómo tiene que ser?

- Tienen que aparecer las **características** de las infografías:

- Textos breves e informativos
- Imágenes y/o dibujos
- Símbolos (flechas, líneas, etc.)
- Gráficos o líneas del tiempo
- Colores
- Claridad
- Orden



- Tiene que incluir el **vocabulario académico** trabajado en clase: 20-30 palabras y **NO** se puede **copiar** la teoría, hay que reescribir

¿Para qué?

- **Exposición oral** en clase:
 - **Explicación** de la infografía a la clase
 - **Recitado** o **lectura** de un poema o fragmento de un autor romántico
 - **Evaluación** del resto de grupos (parrilla de evaluación)
- Aprender sobre el **Romanticismo**
- **Decoración** de la clase o del instituto con las infografías

Anexo 7: Rasgos infografía

Nombre: _____

Realizamos una infografía sobre el Romanticismo

Preparación

¿Qué es una infografía?

¿Qué la diferencia de otros géneros?

Marca en la tabla de qué elementos se compone una infografía.

Elementos	Sí	No
Imágenes		
Textos breves		
Textos extensos		
Claridad		
Complejidad		
Colores		
Símbolos		

Información		
Opinión		

Anexo 8: Temporalización, contenidos y roles

1. El trabajo (*Organización y desarrollo*)

1.1. Miembros del grupo:

1.2. Materiales:

1.3. Cronograma:

Sesión	Contenidos	Materiales
1ª Sesión	1. Presentación del proyecto: <ul style="list-style-type: none">- Cuestionario- ¿Qué vamos a hacer?- ¿Qué sabemos?- Explicación infografía:<ul style="list-style-type: none">o Definicióno Característicaso Ejemplos	Fotocopia "Presentación"
2ª Sesión	2. Nuestra infografía tiene que incluir: <ul style="list-style-type: none">- Teoría sobre el Romanticismo:<ul style="list-style-type: none">o Contexto (cuándo, dónde, etc.)o Características generales (individualismo, rebeldía, nacionalismo, etc.)o Temas (sentimientos, vida y muerte, religión, etc.)o Estilo y lenguajeo Géneros y autores:<ul style="list-style-type: none">▪ Poesía: Rosalía de Castro y Gustavo Adolfo Bécquer▪ Prosa: Mariano José de Larra▪ Teatro: José Zorrilla- Características de las infografías:	Fotocopia "Presentación" Fotocopia "El trabajo" Fotocopias "Romanticismo"

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Colores, dibujos, textos breves e informativos/ expositivos, claridad. - Vocabulario trabajado: 20-30 palabras de las trabajadas en clase. <p>3. Reparto de la teoría y trabajo de su vocabulario.</p>	
3ª Sesión	<p>4. Actividades de vocabulario.</p> <p>5. Resumen de la teoría.</p> <p>6. Selección de información que se va a incluir en la infografía</p>	<p>Fotocopia "Presentación"</p> <p>Fotocopia "El trabajo"</p> <p>Fotocopias "Romanticismo"</p> <p>Rotuladores, pegamento, tijeras</p>
4ª Sesión	<p>7. Redacción y diseño de la infografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redacción de los textos. - Realización de dibujos. - Diseño de la infografía. 	<p>Fotocopia "Presentación"</p> <p>Fotocopia "El trabajo"</p> <p>Fotocopias "Romanticismo"</p> <p>Rotuladores, pegamento, tijeras, pinturas, reglas</p> <p>Imágenes o dibujos que se vayan a incluir en la infografía</p>
5ª Sesión	<p>8. Terminar la infografía</p>	<p>Fotocopia "Presentación"</p> <p>Fotocopia "El trabajo"</p> <p>Fotocopias "Romanticismo"</p> <p>Rotuladores, pegamento, tijeras, pinturas, reglas</p> <p>Imágenes o dibujos</p>
6ª Sesión	<p>9. Ensayo de lo que vamos a exponer de nuestra infografía.</p> <p>10. Exposición por grupos de las infografías en las que se incluya el vocabulario trabajado.</p> <p>11. Evaluación de las exposiciones.</p>	<p>Infografías</p> <p>Parrillas de evaluación</p>

1.4. ¿Quién hace qué en el trabajo? (*Reparto de tareas*)

Coordinador:

Diseñador:

Encargado de buscar la información y de los materiales:

Encargado o encargados de la presentación oral:

2. Valoración del trabajo (*Evaluación*)

2.1. Valoración grupal de los trabajos. Asignad en grupos una nota para cada trabajo (del 1 al 10).

	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			

2.2. Escribe lo que has aprendido tras haber realizado este trabajo y razona si lo recomendarías para otros estudiantes de tu mismo curso.

Anexo 9: Teoría Romanticismo¹²

Romanticismo

El Romanticismo es un movimiento revolucionario en todos los **ámbitos**. En las artes, rompe con los **esquemas establecidos** en el Neoclasicismo, defendiendo la fantasía, la imaginación y los sentimientos.

1. Contexto histórico en el que se desarrolla el Romanticismo. El siglo XIX español

El siglo XIX es una época **caracterizada por** grandes cambios políticos, económicos y sociales, donde triunfa el liberalismo y la burguesía se convierte en la clase dominante.

Estos cambios llegan tarde a España, que intenta **adaptarse** a la sociedad del “progreso” y de la industrialización (aunque muy lentamente). En conjunto, el S.XIX en España está marcado por la decadencia, por los enfrentamientos entre conservadores y liberales y por los conflictos sociales.

Todos estos cambios **provocan** un estado de ansiedad que afectará al modo de pensar y de escribir, dando lugar a un movimiento cultural, político y vital que se conoce como Romanticismo.

2. Características generales del Romanticismo

1. Individualismo. Nueva **concepción** del mundo: el Yo. El hombre romántico es un ser **caracterizado por** su egocentrismo, es el centro del mundo. La **finalidad** del artista romántico será **expresar** sus emociones, sus sentimientos, acciones: por encima de todo está el “yo”.

2. Rebeldía y libertad. El romántico es un rebelde que **proclama** su derecho a **expresarse**, el derecho del individuo frente a la sociedad, de la mujer frente al hombre, del obrero frente al patrón. Desafía a la sociedad. **Rechaza** las reglas, tanto sociales como artísticas.

3. Nacionalismo. **Se proclama** el nacionalismo político. Cada país, región o localidad **ensalza** sus costumbres y valores tradicionales. Lo popular y lo folclórico **adquieren** un gran **prestigio** y darán lugar a un género importantísimo: el costumbrismo.

4. Insatisfacción: el llamado “Mal del siglo”. El choque entre sus pensamientos y la realidad hacen que el romántico se encuentre insatisfecho con el mundo. Un sentimiento de vacío y soledad le llevan hacia la melancolía, el pesimismo, y la desesperación por no poder **lograr** la felicidad en esa sociedad. Muchas veces, los románticos se suicidan.

5. Evasión. Desencantado con la realidad, el romántico se refugia en el ensueño y la fantasía. Se sintieron atraídos por países exóticos y lejanos y por tiempos pasados.

6. Contradicciones románticas. La naturaleza rebelde del hombre romántico hace que su personalidad esté llena de **contradicciones**.

¹² Para la elaboración de esta teoría se ha adaptado el contenido publicado en el blog [Lengua castellana y Literatura 4º ESO](#).

3. Características de la literatura del Romanticismo

3.1 Los temas

La historia: la historia **se convierte** en una de las principales fuentes de inspiración. La Edad Media con sus castillos, catedrales y monasterios; el mundo árabe y su exotismo. La novela histórica, los romances, las leyendas y el costumbrismo son muy importantes.

Los sentimientos: el individualismo y el egocentrismo románticos **se traducen** en una literatura llena de emociones y sentimientos como:

- El amor: fue uno de los **elementos** fundamentales para los románticos. **Aparece** de dos formas: amor sentimental y el amor pasional.

La mujer: puede **aparecer** dulce e inocente, víctima del amor o de la sociedad. Aunque a veces **aparece** como alguien cruel que destruye al poeta.

La vida y la muerte: la vida **se presenta** negativamente. El alma romántica es un alma atormentada que busca un ideal inalcanzable. Por eso la muerte se ve como un descanso.

La religión: no hay un sentimiento religioso firme. El romántico se rebela contra Dios y reivindica al diablo. Hay una **crítica** hacia las instituciones religiosas.

Los conflictos sociales: el artista **refleja** los conflictos sociales y políticos de su época. **Presenta** personajes marginados pero libres: bandoleros, piratas, mendigos, etc.

3.2. Estilo y lenguaje

Hay un cambio en el arte que **se basa** en el rechazo de las reglas y la **exaltación** de la imaginación.

Cobrará especial importancia el entorno en el que se **expresan** los sentimientos, que será descrito con gran detalle. La naturaleza **se convierte** en el reflejo de su estado de ánimo. **Se trata** de una naturaleza salvaje que **coincide** con el ánimo inquieto. El mar agitado, las tormentas, los cementerios o la noche son algunos de sus **rasgos**. **Destaca** el gusto por lo misterioso y lo sobrenatural, personajes de origen oscuro, situaciones límite, voces del más allá, alucinaciones, milagros, etc.

Los artistas románticos buscan despertar en el lector o espectador emociones y sentimientos fuertes, para ello **utilizan recursos** como las interrogaciones y exclamaciones, exageraciones, metáforas, antítesis violentas, un lenguaje en el que **predominan** los adjetivos y expresiones típicas como ensueño, fantasía, maldición, fatalidad, lóbrego, etc.

La **oposición** a la norma es lo más **característico** del estilo romántico: **se proclama** la inspiración y el genio individual por encima de todo, se **rechazan** modelos, **se mezclan** géneros y subgéneros, tonos y estilos, prosa y verso, todo bajo un punto de vista subjetivo.

4. Géneros y autores del Romanticismo español

4.1. Teatro

Características:

- Desaparecen las normas anteriores. Los escenarios son muy variados y la duración depende del gusto del autor.
- Temas. **Preferencia** por los temas legendarios, caballerescos o la historia.
- **Técnicas. Aumenta** el número de actores y **se mezcla** la prosa y el verso.
- El tono es vibrante. **Abundan** las escenas violentas, duelos, suicidios, muertes...

Autor **representativo**:

José Zorrilla: escribió la obra más **representativa** del teatro romántico y la más representada en los teatros: *Don Juan Tenorio*; famoso aventurero y conquistador de mujeres.

4.2. Prosa

La prosa durante el Romanticismo **se centró** sobre todo en la novela y en los artículos periodísticos. Fundaron revistas y periódicos en los que **exponían** sus ideas.

Autor **representativo**:

Mariano José de Larra: Los desengaños personales unidos a los problemas políticos y sociales del país para los que no veía **solución**, **acentuaron** su pesimismo y su desesperación. Por todo ello se suicidó a los 28 años.

Escribió algunos poemas, una novela histórica y una tragedia romántica; pero es famoso por sus artículos costumbristas que publicó en los periódicos de su época.

4.3. Poesía

Características:

- Huida de la realidad, refugiándose en un mundo de ensueño y fantasía. Búsqueda de paisajes exóticos y lejanos, situando las obras en épocas lejanas, Edad Media **preferentemente**.
- Libre **manifestación** de sus sentimientos, **especialmente** la melancolía, tristeza, desesperación, soledad y amor perdido.
- **Intención** de conmover al lector y provocarle sentimientos de dolor, tristeza y pesimismo.
- Se utiliza de nuevo el romance y nuevas **combinaciones** métricas.

Autores **representativos**:

- Gustavo Adolfo Bécquer: utiliza un lenguaje natural, simple, fluido, para comunicar su intimidad: sus anhelos, sus ensueños, su melancolía, su alegría, su insatisfacción. Son poemas muy breves y su rima, por lo general, asonante. Su poesía es el **resultado** de una **concentración** constante, de **eliminación** de todo lo innecesario, hasta llegar a la palabra justa y sincera que expresa un mundo poético rico y profundo.

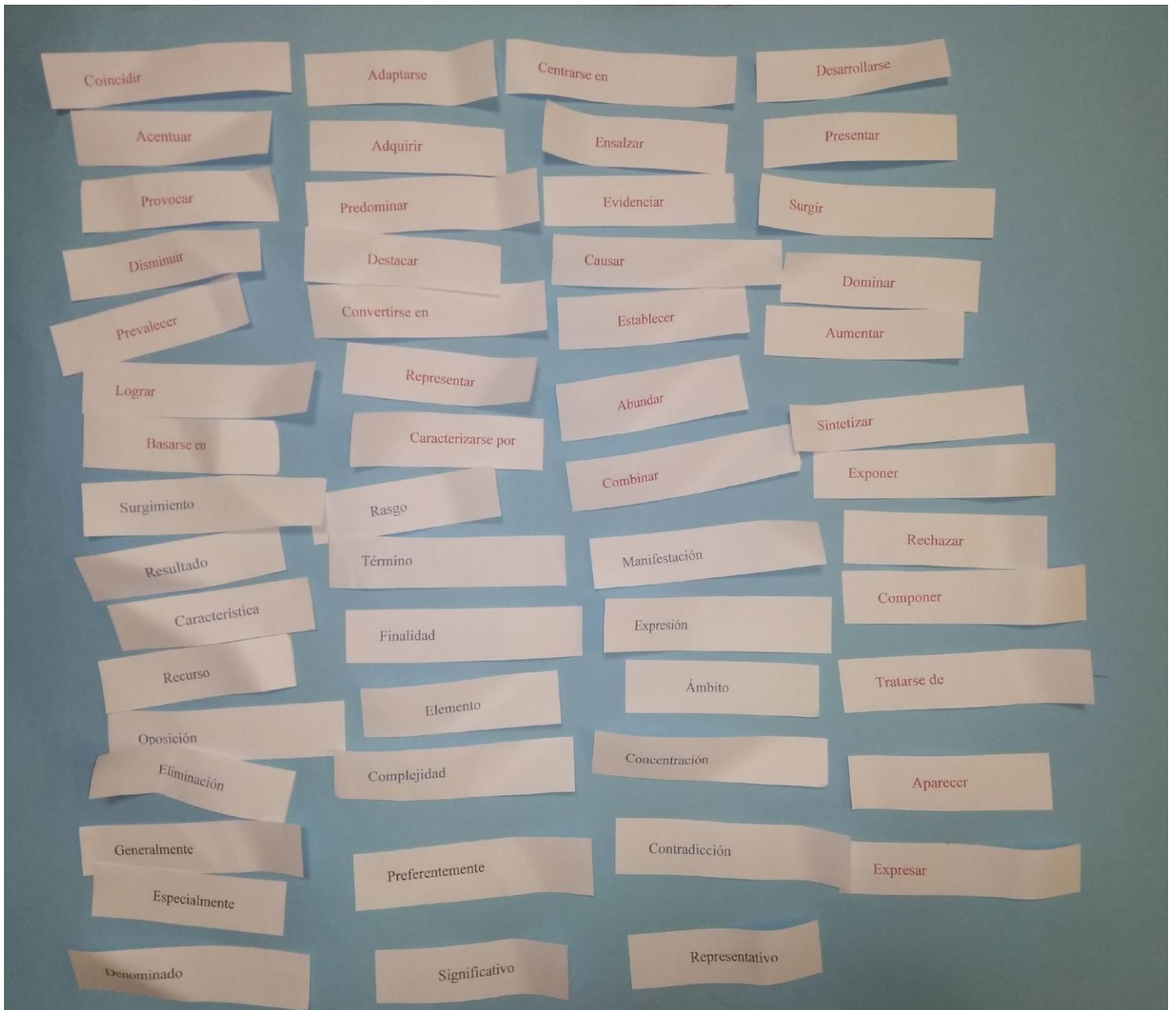
Obra poética: *Rimas*: Un conjunto de poemas breves, de métrica variada con rima asonante casi siempre. Los temas son variados.

Obra en prosa: *Leyendas*: Son relatos en los que **se mezcla** lo exótico, lo misterioso y el ensueño.

- Rosalía de Castro: escribió algunas novelas y dos primeros libros de poesía; pero **figura** como una de las mejores poetisas española por tres libros de versos, dos escritos en gallego: *Cantares gallegos* y *Follas novas* ('Hojas nuevas'); y uno en castellano: *En las orillas del Sar*.

En *Cantares gallegos* y *Follas novas*, escritos fuera de Galicia a raíz de su matrimonio, **expresa** la nostalgia por su tierra. Su libro de poemas *En las orillas del Sar*, es un libro atormentado en el que **expresa** sus ideas sobre el amor, el dolor, la injusticia y la muerte.

Anexo 10: Palabras y definiciones



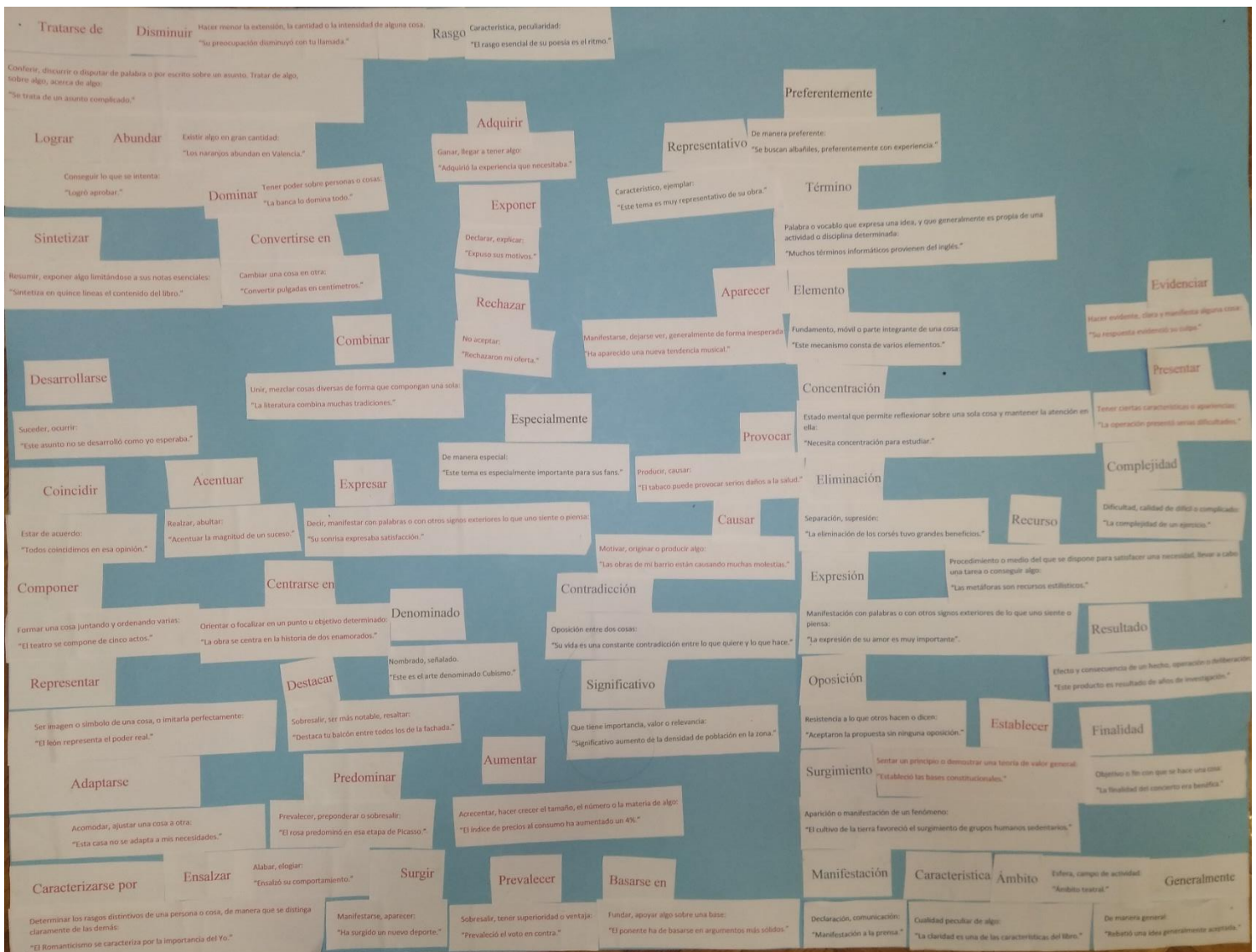
Ser imagen o símbolo de una cosa, o imitarla perfectamente: "El león representa el poder real."	Orientar o focalizar en un punto u objetivo determinado: "La obra se centra en la historia de dos enamorados."	Efecto y consecuencia de un hecho, operación o deliberación: "Este producto es resultado de años de investigación."
Aumentar, hacer crecer el tamaño, el número o la mayoría de algo: "El índice de precios al consumo ha aumentado un 4%."	Conseguir lo que se intenta: "Logró aprobar."	Fundamento, móvil o parte integrante de una cosa: "Este mecanismo consta de varios elementos."
Motivar, originar o producir algo: "Las obras de mi barrio están causando muchas molestias."	Hacer evidente, clara y manifiesta alguna cosa: "Su respuesta evidenció su culpa."	Característica, peculiaridad: "El rasgo esencial de su poesía es el ritmo."
Estar de acuerdo: "Todos coincidimos en esa opinión."	Formar una cosa juntando y ordenando varias: "El teatro se compone de cinco actos."	Dificultad, calidad de difícil o complicado: "La complejidad de un ejercicio."
Sobresalir, tener superioridad o ventaja: "Prevaleció el voto en contra."	Alabar, elogiar: "Ensalzó su comportamiento."	Oposición entre dos cosas: "Su vida es una constante contradicción entre lo que quiere y lo que hace."
Sentir un principio o demostrar una teoría de valor general: "Estableció las bases constitucionales."	Hacer menor la extensión, la cantidad o la intensidad de alguna cosa: "Su preocupación disminuyó con tu llamada."	Separación, supresión: "La eliminación de los cursos tuvo grandes beneficios."
Sobresalir, ser más notable, resaltar: "Destaca tu balcón entre todos los de la fachada."	Existir algo en gran cantidad: "Los naranjos abundan en Valencia."	Resistencia a lo que otros hacen o dicen: "Aceptaron la propuesta sin ninguna oposición."
Determinar los rasgos distintivos de una persona o cosa, de manera que se distinga claramente de las demás: "El Romanticismo se caracteriza por la importancia del Yo."	Prevaler, preponderar o sobresalir: "El rosa predominó en esa etapa de Picasso."	palabra o vocablo que expresa una idea, y que generalmente es propia de una actividad o disciplina determinada: "Muchos términos informáticos provienen del inglés."
Tener poder sobre personas o cosas: "La banca lo domina todo."	Cambiar una cosa en otra: "Convertir pulgadas en centímetros."	Cualidad peculiar de algo: "La claridad es una de las características del libro."
No aceptar: "Rechazaron mi oferta."	Tener ciertas características o aptitudes: "La operación presentó serias dificultades."	Declaración, comunicación: "Manifestación a la prensa."
Realzar, abultar: "Acentuar la magnitud de un suceso."	Conferir, discutir o disputar de palabra o por escrito sobre un asunto. Tratar de algo, sobre algo, acerca de algo: "Se trata de un asunto complicado."	Manifestación con palabras o con otros signos exteriores de lo que uno siente o piensa: "La expresión de su amor es muy importante."
Resumir, exponer algo limitándose a sus notas esenciales: "Sintetiza en quince líneas el contenido del libro."	Manifestarse, aparecer: "Ha surgido un nuevo deporte."	De manera especial: "Este tema es especialmente importante para sus fans."
Garar, llegar a tener algo: "Adquirió la experiencia que necesitaba."	Unir, mezclar cosas diversas de forma que compongan una sola: "La literatura combina muchas tradiciones."	De manera especial: "Este tema es especialmente importante para sus fans."
Producir, causar: "El tabaco puede provocar serios daños a la salud."	Decir, manifestar con palabras o con otros signos exteriores lo que uno siente o piensa: "Su sonrisa expresaba satisfacción."	De manera general: "Rebatí una idea generalmente aceptada."
Acomodar, ajustar una cosa a otra: "Esta casa no se adapta a mis necesidades."	Estado mental que permite reflexionar sobre una sola cosa y mantener la atención en ella: "Necesita concentración para estudiar."	De manera preferente: "Se buscan albañiles, preferentemente con experiencia."
Fundar, apoyar algo sobre una base: "El ponente ha de basarse en argumentos más sólidos."	Esfera, campo de actividad: "Ambito teatral."	Nombrado, señalado: "Este es el arte denominado Cubismo."
Manifestarse, dejarse ver, generalmente de forma inesperada: "Ha aparecido una nueva tendencia musical."	Procedimiento o medio del que se dispone para satisfacer una necesidad, llevar a cabo una tarea o conseguir algo: "Las metáforas son recursos estilísticos."	Que tiene importancia, valor o relevancia: "Significativo aumento de la densidad de población en la zona."
Sucedir, ocurrir: "Este asunto no se desarrolló como yo esperaba."	Aparición o manifestación de un fenómeno: "El cultivo de la tierra favoreció el surgimiento de grupos humanos sedentarios."	Característico, ejemplar: "Este tema es muy representativo de su obra."
Declarar, explicar: "Expuso sus motivos."		

Anexo 11: Tarjetas¹³

<p>Adaptarse: Acomodar, ajustar una cosa a otra. "Esta casa no se adapta a mis necesidades." Palabras relacionadas:</p>	<p>Característica: Calidad peculiar de algo. "La claridad es una de las características del libro." Palabras relacionadas:</p>	<p>Expresar: Decir, manifestar con palabras o con otros signos exteriores lo que uno siente o piensa. "Su sonrisa expresaba satisfacción." Palabras relacionadas:</p>	<p>Significativo: Que tiene importancia, valor o relevancia. "Significativo aumento de la densidad de población en la zona." Palabras relacionadas:</p>	<p>Oposición: Resistencia a lo que otros hacen o dicen. "Aceptaron la propuesta sin ninguna oposición." Palabras relacionadas:</p>	<p>Disminuir: Hacer menor la extensión, la cantidad o la intensidad de alguna cosa. "Su preocupación disminuyó con tu llamada." Palabras relacionadas:</p>
<p>Convertir: Cambiar una cosa en otra. "Convertir pulgadas en centímetros." Palabras relacionadas:</p>	<p>Complejidad: Dificultad, calidad de difícil o complicado. "La complejidad de un ejercicio." Palabras relacionadas:</p>	<p>Lograr: Conseguir lo que se intenta. "Logró aprobar." Palabras relacionadas:</p>	<p>Especialmente: De manera especial. "Este tema es especialmente importante para sus fans." Palabras relacionadas:</p>	<p>Raigo: Característica, peculiaridad. "El raigo esencial de su poesía es el ritmo." Palabras relacionadas:</p>	<p>Combinar: Unir, mezclar cosas diversas de forma que compongan una sola. "La literatura combina muchas tradiciones." Palabras relacionadas:</p>
<p>Adquirir: Ganar, llegar a tener algo. "Adquirió la experiencia que necesitaba." Palabras relacionadas:</p>	<p>Contradicción: Oposición entre dos cosas. "Su vida es una constante contradicción entre lo que quiere y lo que hace." Palabras relacionadas:</p>	<p>Generalmente: De manera general. "Generalmente la idea generalmente aceptada." Palabras relacionadas:</p>	<p>Eliminación: Separación, supresión. "La eliminación de los corsés tuvo grandes beneficios." Palabras relacionadas:</p>	<p>Manifestación: Declaración, comunicación. "Manifestación a la prensa." Palabras relacionadas:</p>	<p>Sintetizar: Resumir, exponer algo limitándose a sus notas esenciales. "Síntesis en quince líneas el contenido del libro." Palabras relacionadas:</p>
<p>Aparecer: Manifestarse, dejarse ver, generalmente de forma inesperada. "Ha aparecido una nueva tendencia musical." Palabras relacionadas:</p>	<p>Representar: Ser imagen o símbolo de una cosa, o imitarla perfectamente. "El león representa el poder real." Palabras relacionadas:</p>	<p>Basarse en: Fundar, apoyar algo sobre una base. "El ponente ha de basarse en argumentos más sólidos." Palabras relacionadas:</p>	<p>Predominar: Prevaler, preponderar o sobresalir. "El rosa predominó en esa etapa de Picasso." Palabras relacionadas:</p>	<p>Surgir: Manifestarse, aparecer. "Ha surgido un nuevo deporte." Palabras relacionadas:</p>	<p>Abundar: Existir algo en gran cantidad. "Los naranjos abundan en Valencia." Palabras relacionadas:</p>
<p>Aumentar: Acrecentar, hacer crecer el tamaño, el número o la materia de algo. "El índice de precios al consumo ha aumentado un 4%." Palabras relacionadas:</p>	<p>Centrarse en: Orientar o focalizar en un punto u objetivo determinado. "La obra se centra en la historia de dos enamorados." Palabras relacionadas:</p>	<p>Caracterizarse por: Determinar los rasgos distintivos de una persona o cosa, de manera que se distingue claramente de las demás. "El Romanticismo se caracteriza por la importancia del Yo." Palabras relacionadas:</p>	<p>Presentar: Tener ciertas características o apariencias. "La operación presentó serias dificultades." Palabras relacionadas:</p>	<p>Tratarse de: Conferir, discutir o disputar de palabra o por escrito sobre un asunto. Tratar de algo, sobre algo, acerca de algo. "Se trata de un asunto complicado." Palabras relacionadas:</p>	<p>Dominar: Tener poder sobre personas o cosas. "La banca lo domina todo." Palabras relacionadas:</p>
<p>Causar: Motivar, originar o producir algo. "Las obras de mi barrio están causando muchas molestias." Palabras relacionadas:</p>	<p>Elemento: Fundamento, móvil o parte integrante de una cosa. "Este mecanismo consta de varios elementos." Palabras relacionadas:</p>	<p>Preferentemente: De manera preferente. "Se buscan albañiles, preferentemente con experiencia." Palabras relacionadas:</p>	<p>Expresión: Manifestación con palabras o con otros signos exteriores de lo que uno siente o piensa. "La expresión de su amor es muy importante." Palabras relacionadas:</p>	<p>Ámbito: Esfera, campo de actividad. "Ámbito teatral." Palabras relacionadas:</p>	<p>Componerse: Formar una cosa juntando y ordenando varias. "El teatro se compone de cinco actos." Palabras relacionadas:</p>
<p>Desarrollarse: Suceder, ocurrir. "Este asunto no se desarrolló como yo esperaba." Palabras relacionadas:</p>	<p>Resultado: Efecto y consecuencia de un hecho, operación o deliberación. "Este producto es resultado de años de investigación." Palabras relacionadas:</p>	<p>Recurso: Procedimiento o medio del que se dispone para satisfacer una necesidad, llevar a cabo una tarea o conseguir algo. "Las metáforas son recursos estilísticos." Palabras relacionadas:</p>	<p>Prevaler: Sobresalir, tener superioridad o ventaja. "Prevalció el voto en contra." Palabras relacionadas:</p>	<p>Establecer: Sentar un principio o demostrar una teoría de valor general. "Estableció las bases constitucionales." Palabras relacionadas:</p>	<p>Coincidir: Estar de acuerdo. "Todos coincidimos en esa opinión." Palabras relacionadas:</p>
<p>Finalidad: Objetivo o fin con que se hace una cosa. "La finalidad del concierto era benéfica." Palabras relacionadas:</p>	<p>Surgimiento: Aparición o manifestación de un fenómeno. "El cultivo de la tierra favoreció el surgimiento de grupos humanos sedentarios." Palabras relacionadas:</p>	<p>Denominado: Nombrado, señalado. "Este es el arte denominado Cubismo." Palabras relacionadas:</p>	<p>Provocar: Producir, causar. "El tabaco puede provocar serios daños a la salud." Palabras relacionadas:</p>	<p>Evidenciar: Hacer evidente, clara y manifiesta alguna cosa. "Su respuesta evidenció su culpa." Palabras relacionadas:</p>	<p>Acentuar: Realzar, abultar. "Acentuar la magnitud de un suceso." Palabras relacionadas:</p>
<p>Concentración: Estado mental que permite reflexionar sobre una sola cosa y mantener la atención en ella. "Necesita concentración para estudiar." Palabras relacionadas:</p>	<p>Término: Palabra o vocablo que expresa una idea, y que generalmente es propia de una actividad o disciplina determinada. "Muchos términos informáticos provienen del inglés." Palabras relacionadas:</p>	<p>Representativo: Característico, ejemplar. "Este tema es muy representativo de su obra." Palabras relacionadas:</p>	<p>Rechazar: No aceptar. "Rechazaron mi oferta." Palabras relacionadas:</p>	<p>Destacar: Sobresalir, ser más notable, resaltar. "Destaca tu balcón entre todos los de la fachada." Palabras relacionadas:</p>	<p>Ensalzar: Alabar, elogiar. "Ensalzó su comportamiento." Palabras relacionadas:</p>
					<p>Hay que leer la tarjeta (palabra, definición y ejemplo) y que digan la clase de palabra.</p> <p>Hay que leer la palabra y que digan palabras relacionadas.</p> <p>Hay que leer la definición y que digan de qué palabra se trata.</p> <p>Hay que leer la palabra y que digan una oración en la que aparezca.</p>

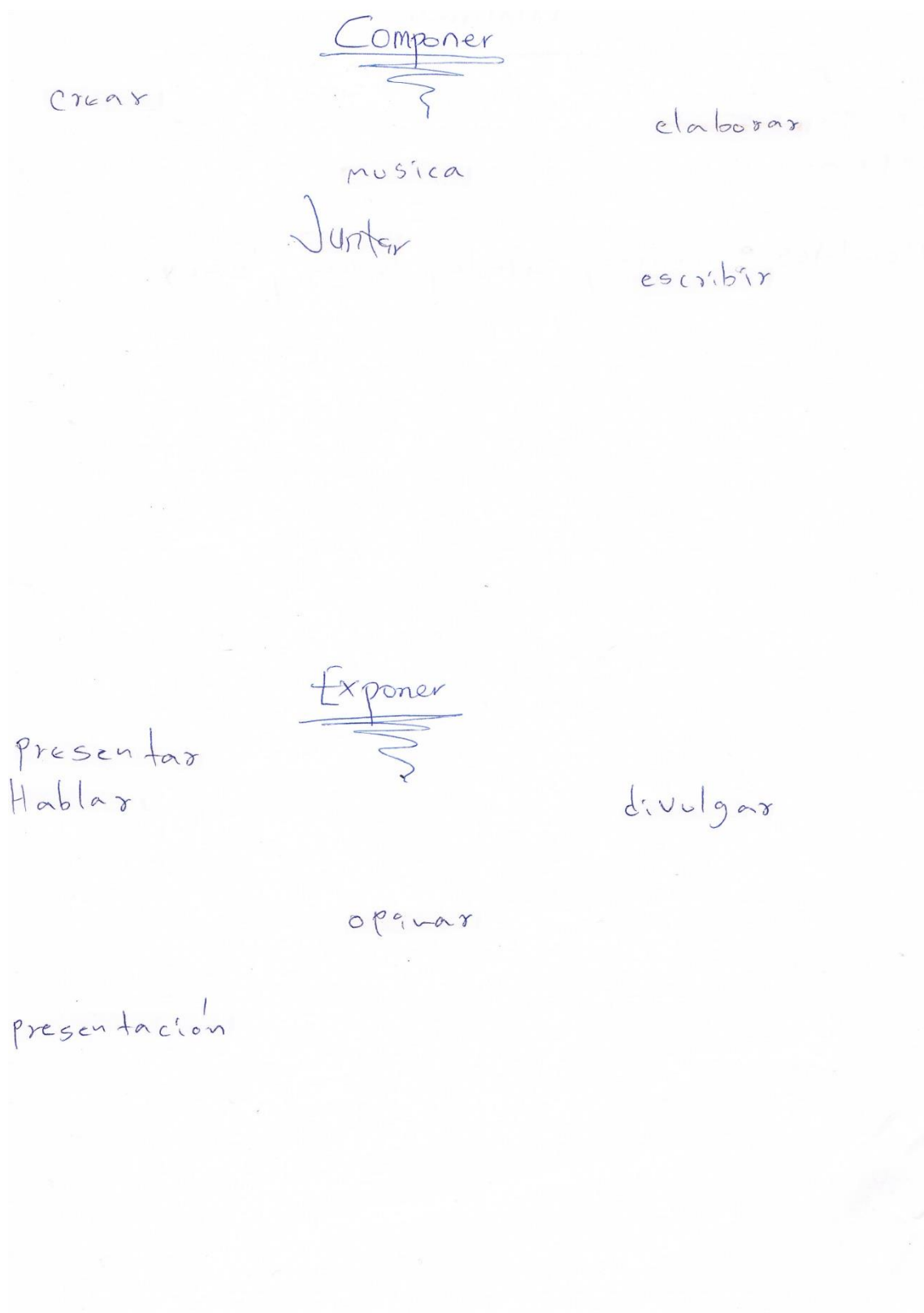
¹³ Las definiciones de las voces trabajadas se han obtenido de wordreference.com y de dle.rae.es.

Anexo 12: Mural diccionario



Anexo 13: Constelaciones léxicas

Grupo 1



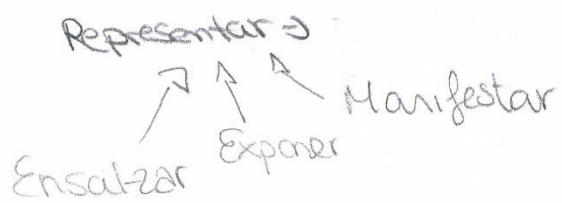
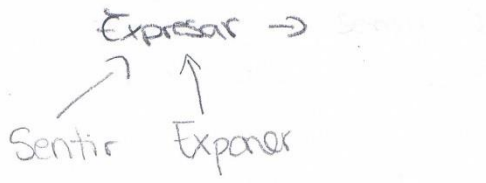
Grupo 2:



Características de la
calidad

Leads base : ~~Alta~~ Avances, Progresos
Educativos, Investigación

Grupo 3:



Anexo 14: Infografías

Grupo 1:

EL ROMANTICISMO

El Romanticismo es una manifestación revolucionaria en todas las áreas. El siglo XIX es una época que cambia especialmente por grandes cambios donde triunfa el liberalismo y la burguesía se convierte en la clase dominante.

Características generadas del Romanticismo

- * Individualismo
- * Rebelión y libertad
- * Nacionalismo
- * Insatisfacción
- * Evasión
- * Contradicciones.

WEDJI

Poesía Características

- Huida de la realidad
- Libre manifestaciones de sus sentimientos
- Se utiliza de nuevo el romance y nuevas combinaciones métricas

Autores representativos

- Gustavo Adolfo Bécquer: Su poesía es el resultado de una concentración constante, de eliminación de todo lo innecesario
- Poesía de Castro: Escribió algunas novelas y dos primeros libros de poesía pero figura como una de las mejores poetisas españolas


2 TRACY

La Historia: Se transforma en una de las principales fuentes de inspiración.

Los sentimientos: El individualismo y el egocentrismo se convierte en una literatura llena de emociones y sentimientos como:

- * La mujer
- * El amor
- * La vida y la muerte
- * La religión
- * Los conflictos sociales

3 CAMILO



2

La Naturaleza se convierte en el reflejo de su estado de ánimo. Los artistas románticos buscan despertar en el lector o espectador emociones y sentimientos fuertes.

La oposición a la norma es lo más característico del estilo romántico.

Características

Los escenarios son muy variados y la duración depende del gusto del autor.

Prosa

La prosa se centró sobre todo en la novela y en los artículos periodísticos.

2 DESMOND

La Naturaleza

La naturaleza se convierte en el reflejo de su estado de ánimo. Los artistas románticos buscan despertar en el lector o espectador emociones y sentimientos fuertes.

La oposición a la norma es lo más característico del estilo romántico.


Características

Los escenarios son muy variados y la duración depende del gusto del autor.

Prosa

La prosa se centró sobre todo en la novela y en los artículos periodísticos.

ROMANTICISMO



Contexto Histórico

El Romanticismo es un movimiento revolucionario en todos sus componentes.

El Siglo XIX es una época representada por grandes cambios.

Todos estos cambios causan un estado de ansiedad.

los temas

La historia de España era de los romances, pero la imaginación lo pintaba con los castillos, castillos y castillos; el mundo ideal y los sentimientos.

Los sentimientos, el individualismo y el espíritu.

Temas: Predominan los temas históricos.

Técnicos: Creció el número de autores. Combinó prosa y verso.

Título: Abundó en escenas violentas, avessos, suicidios, muertes.

Autoimportante: JOSE ZORRILLA, don Juan Tenorio

TEATRO

desaparecen Folios, folios, libretos, etc.

Prosa:

Características generales

1. Individualismo: Nueva finalidad del arte: la existencia del artista son establecidos sus emociones.
2. Rebelde y libertad: El Romanticismo es un rebelde en cuanto se desata a dominarse.
3. Nacionalismo: Se representa al nacionalismo político. Lo político y político establece un gran desarrollo.
4. Tragedia, fiesura: Un sentimiento de soledad y dolor. La idea de la individualidad, la soledad y la desesperación para no poder conseguir la felicidad.
5. Evasión: Se pintaron obras que pasen siglos, épocas, tiempos anteriores.
6. Contradicciones: El hombre romántico está lleno de contradicciones.

Estilo y lenguaje

Hay un cambio en el arte que se caracteriza por el retorno de los siglos y la individualidad.

Prosa

La prosa durante el Romanticismo se centra sobre todo en los sentimientos.

Autoimportante: JOSE ZORRILLA, don Juan Tenorio

Poesía

Características:


Huida de la realidad: El mundo de la poesía es un mundo de emociones y sentimientos.

Exaltación de lo individual: El poeta se centra en su mundo interior.

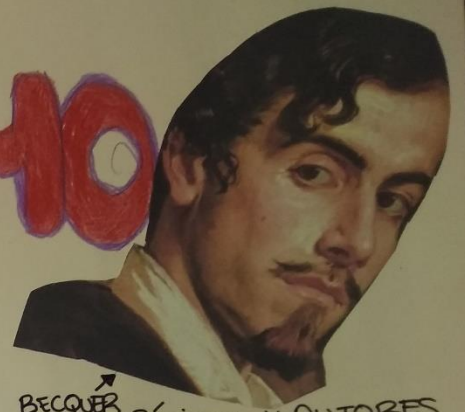
Libre manifestación de un individuo: El poeta se centra en su mundo interior.

Intensidad de sentimientos: El poeta se centra en su mundo interior.

Autoimportante: JOSE ZORRILLA, don Juan Tenorio



ROMANTICISMO



BECQUER
GÉNEROS Y AUTORES

El romanticismo es un movimiento revolucionario en todos los ámbitos. En las artes rechaza el neoclasicismo defendiendo la fantasía, imaginación y sentimientos.

El Siglo XIX es una época que se centra en cambios políticos, económicos y sociales.

Todos estos cambios establecen un estado de ansiedad que afecta al modo de pensar.

MOVIMIENTO CULTURAL

Eric Gouis

CARACTERÍSTICAS DE LA LITERATURA

TEMAS

- La historia se basa en uno de las principales fuentes de inspiración: como los sentimientos, el individualismo y el escepticismo romántico se escriben en la literatura.
- El amor es un elemento fundamental para los románticos. La mujer es pura e inocente pero después puede convertirse en cruel. La vida y la muerte representan la vida negativamente. Para la religión y los contactos sociales también son importantes.
- ESTILO Y LENGUAJE
- El arte da un cambio y rechaza las reglas estrictas de la neoclasicismo. El artista romántico busca la manera de despertar la emoción del lector utilizando recursos.

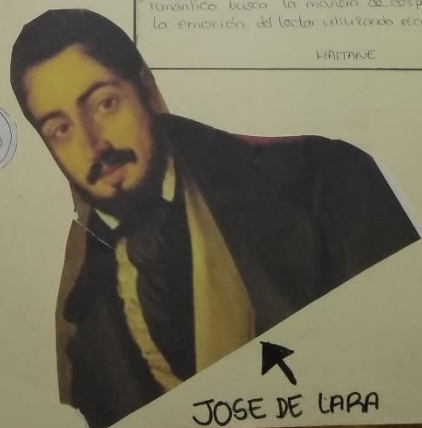
HAITANE

CARACTERÍSTICAS GENERALES

Individualismo: Nueva vista del mundo. El hombre romántico es idealizado como egocéntrico. Su finalidad es exponer sus sentimientos.

- Rebelión y libertad: lo romántico destaca en poner su derecho frente a la sociedad.
- Nacionalismo: Adquieren costumbres y valores tradicionales.
- Insatisfacción: Es un sentimiento de vacío, soledad, pesimismo y desesperación. Al no encontrar la felicidad.
- Evasión: En lo romántico se refugia en el sueño y fantasía. Que son atraídos por paisajes exóticos etc.
- Contradicción romántica: El rebelde romántico hace su personalidad llena de contradicciones.

HEUDY



JOSE DE LARA

En el teatro los estrofos son largos y la duración es según el gusto del autor.

Temas:

- Predominan los temas caballescicos.
- Técnicas crece el número de actores y se mezcla la prosa y el verso.
- El tono es vibrante. mucha dosis de muerte.

Autor

- José Zorrilla: escribió la obra más representativa y la más representada en los teatros "Don Juan Tenorio".

La prosa se lee en los artículos periodísticos y en los que establecen sus ideas.

Autor

- Mariano José de Larra: Sus obras eran de denuncias, de problemas políticos y que no era resultado. Acción con el pesimismo y su desconfianza.

Es una búsqueda de paisajes exóticos y épicas lo que sobre todo de la Edad Media.

Autor

- Gustavo Adolfo Becquer: Su poesía es el área de una combinación constante. Combina todo lo que el romántico desea. Expone un mundo poético rico y profundo.

CRISMELDY